Педагогическая
библиотека

А. В. Луначарский



Копия мандата, выданного А. В. Луначарскому, о его назначении народным комиссаром по просвещению. (Подлинник подписан В. И. Лениным 18 ноября 1917 г.)

18 Ноября 1917

№ 26

Удостовѣреніе

Настоящимъ удостовѣряется, что предъявитель этого мандата А.В. Луначарскій назначенъ Всероссійскимъ Съѣздомъ Совѣтовъ Рабочихъ и Солдатскихъ Депутатовъ – Народнымъ Комиссаромъ по Просвѣщенію.

ПРЕДСѢДАТЕЛЬ СОВѢТА НАРОДНЫХЪ КОМИССАРОВЪ

Вл. Ульянов (Ленин)

УПРАВЛЯЮЩІЙ ДѢЛАМИ СОВѢТА НАРОДНЫХЪ КОМИССАРОВЪ

Вл. Бонч-Бруевич

СЕКРЕТАРЬ

Н. Горбунов

Подлинник получил

А. Луначарский

Отдельное издание речей В. И. Ленина и А. В. Луначарского на I Всероссийском съезде по внешкольному образованию.

Пролетарии всех стран, соединяйтесь!

1-й Всероссийский С'езд по внешкольному образованию 6-19 мая 1919 г.

В. И. ЛЕНИН и А. В. ЛУНАЧАРСКИЙ.

РЕЧИ

на 1-м Всероссийском С'езде по внешкольному образованию 6-19 мая 1919 года.

1. А. В. Луначарский. Задачи внешкольного образования в Советской России.
2. В. И. Ленин. Приветственная речь к членам С'езда.
3. В. И. Ленин. Об обмане народа лозунгами свободы и равенства.



ИЗДАНИЕ ОТДЕЛА ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Н. К. П.
МОСКВА—1919 Г.

Академия
педагогических
наук СССР

Педагогическая
библиотека

А. В. Луначарский

О воспитании и образовании

Академия педагогических наук СССР

Педагогическая библиотека



А. В. Луначарский

О воспитании и образовании

Под редакцией

А. М. Арсеньева,
Н. К. Гончарова,
И. А. Каирова,
М. А. Прокофьева,
В. А. Разумного

Москва
«Педагогика»
1976

Утверждено к печати Редакционной коллегией
серии «Педагогическая библиотека»
Академии педагогических наук СССР

Составители

Э. Д. ДНЕПРОВ, К. С. ЕРИНОВА, Ф. С. ОЗЕРСКАЯ

Комментарии Э. Д. ДНЕПРОВА

Луначарский А. В.

Л84 О воспитании и образовании. Под ред. А. М. Арсеньева, Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, М. А. Прокофьева, В. А. Разумного. М., «Педагогика», 1976.

640 с. Пед. б-ка.

В книге представлены избранные сочинения А. В. Луначарского, посвященные основным проблемам строительства советской школы, вопросам воспитания и образования.

Издание предназначено для широкого круга читателей, интересующихся историей советской культуры и просвещения.

Л $\frac{60300-012}{005(01)-76}$ 4—75 371

К читателю

Предлагаемое вниманию читателя издание посвящено педагогическому наследию А. В. Луначарского, крупнейшего советского государственного и общественного деятеля, внесшего неоценимый вклад в развитие социалистической культуры и просвещения.

Выдвинутый В. И. Лениным на пост народного комиссара просвещения, Луначарский совместно с Н. К. Крупской, М. Н. Покровским и другими видными деятелями просвещения сумел в необычайно трудных условиях первых лет советской власти заложить фундамент новой системы образования, разработать основные положения теории и практики строительства социалистической школы. Под непосредственным руководством В. И. Ленина Луначарский воплощал в жизнь принципы единой трудовой политехнической школы, создавал широкую сеть дошкольного воспитания, общего профессионального и высшего образования, культурно-просветительных учреждений.

Сила и убедительность педагогических положений Луначарского в том, что они опираются на марксистско-ленинскую методологию, в том, что вопросы народного образования тесно связаны у него с общественно-политическими и экономическими проблемами. В статьях и выступлениях Луначарского дано глубоко научное, марксистское обоснование системы народного образования, определены цели воспитания, требования к содержанию, организационным формам и методам обучения. Луначарский внес значительный вклад в решение таких важнейших педагогических проблем, как школа и жизнь, личность и коллектив, личность и общество. Им всесторонне разработаны многие актуальные вопросы коммунистического воспитания. Школа, считал Луначарский, должна быть важнейшим фактором этого воспитания, основную цель которого он видел во всестороннем развитии личности.

Высшей ценностью в социалистическом обществе является личность, утверждал Луначарский. «Мы хотим,— писал он,— воспитать человека, ко-

торый был бы возможно более гармоничен в нравственном и духовном отношении, имел бы полное общее образование и мог бы легко приобрести мастерство в какой-нибудь одной области. Также мы имеем в виду создать настоящего благожелательного сотрудника своих сограждан, мы хотим сделать товарища всем остальным людям и, пока длится борьба, борца за социалистический идеал».

Страстной верой в светлое и прекрасное будущее пронизана вся деятельность Луначарского. В тяжелые годы гражданской войны, хозяйственной разрухи и голода он не переставал мечтать об идеале человека — «физического красавца, гармонично развивающегося, широко образованного человека, который знаком с основами и важнейшими выводами в самых различных областях: технике, медицине, гражданском праве, литературе и т. д.».

Устремленность в будущее, решение насущных задач в свете перспектив социалистического строительства — характерная черта Луначарского. Трезвая оценка трудностей того периода никогда не притупляла его взгляда в завтрашний день. «Нельзя позволить трудностям текущего момента,— говорил он,— затоптать цветы первых надежд пролетариата на возможность всестороннего человеческого развития». Именно с этих позиций Луначарский боролся за общеобразовательный характер социалистической школы, за ее политехнизацию.

Далеко вперед шагнула советская школа по сравнению с тем временем, когда вырабатывались ее основы. Однако главные принципы ее деятельности сохранили свое непреходящее значение и в наши дни. В новых исторических условиях поставлены задачи всеобщего среднего образования, широкого дошкольного образования, воспитания молодежи в духе новой, коммунистической морали.

Прозорливость Луначарского придает современное звучание многому из того, что было высказано им полвека назад. Особенно актуально звучат сегодня его высказывания о связи школы с жизнью, о политехническом характере школы,

о том, что культурное строительство имеет самое непосредственное отношение к проблемам экономики и политики.

Велико значение педагогического наследия Луначарского. Оно всесторонне отражает историю становления советской культуры и просвещения. Вместе с тем творческое использование этого наследия может помочь решению многих современных педагогических проблем, в этом главное назначение настоящего издания.

М. А. ПРОКОФЬЕВ,
министр просвещения СССР

Предисловие

В 1974 г. Академия педагогических наук СССР и издательство «Педагогика» положили основание серии «Педагогическая библиотека», в которой будет собрана лучшая часть мирового педагогического наследия.

Издание трудов крупнейших представителей дореволюционной отечественной педагогической мысли было по праву начато двухтомным собранием избранных педагогических сочинений великого русского педагога К. Д. Ушинского.

Выпуском в свет избранных работ А. В. Луначарского «О воспитании и образовании» начинается новая ветвь серии — труды выдающихся советских педагогов и психологов, государственных и общественных деятелей, чьи имена неразрывно связаны с развитием социалистической школы и педагогики.

Две самостоятельные ветви серии вскоре составят подготавливаемые в настоящее время к печати работы классиков марксизма о воспитании и образовании и труды виднейших представителей зарубежной педагогической мысли.

Закономерно и знаменательно, что новый отдел серии начинается книгой, которая лежит на столе у читателя.

Луначарский, первый народный комиссар просвещения, стоял у истоков советской школы. По поручению В. И. Ленина он возглавил строительство новой, социалистической культуры, новой, социалистической системы образования. «Как можно скорее дать народу наибольшее количество знаний для гигантской роли, которую революция этому народу представила» — в этих словах Луначарского цель и смысл его деятельности на посту наркома просвещения.

Диапазон этой деятельности был необычайно широк. Он охватывал все грани культуры и просвещения — от ликвидации неграмотности до политического просвещения масс, от школы во всех ее звеньях до науки, искусства, литературы и т. д. И на всей этой многогранной деятельности лежала печать яркой личности Луначарского, человека

удивительной талантливости, высочайшей культуры, страстного борца за коммунистические идеалы.

«Нельзя было представить себе другого человека, который был бы так чудесно вооружен для исторической роли, какую пришлось Луначарскому в те годы играть,— писал К. И. Чуковский.— Роль была трудная и требовала именно тех дарований, которыми он был наделен с такой щедростью. Здесь нужен был его многосторонний талант, темперамент и такт, и вдобавок была необходима его эрудиция».

Необходима была и та безраздельная преданность делу, которая всегда отличала Луначарского, его безграничная самоотдача. Недаром жизнь его сравнивали со свечой, зажженной с обеих сторон.

В большом и многообразном наследии А. В. Луначарского важное место занимают его работы по проблемам воспитания и образования. В них нашли отражение практически все аспекты строительства советской системы народного образования, все кардинальные проблемы коммунистического воспитания, все те задачи, которые выдвинула революция перед педагогической теорией и практикой.

Значительная часть этих работ представляет отнюдь не только исторический интерес. Многие из них входят, бесспорно, в сокровищницу педагогики и сохраняют свою актуальность, помогая заново продумывать и решать ряд сложных вопросов теории и практики воспитания. Однако приходится констатировать, что до сих пор педагогический пласт наследия Луначарского остается наименее известным и наименее разработанным. Мы не располагаем сегодня сколько-нибудь полным собранием его работ по вопросам воспитания и образования. Нет до настоящего времени ни одного монографического исследования его деятельности в области советского просвещения.

Обе эти задачи — собирание педагогического наследия Луначарского и глубокое научное изучение этого наследия,— естественно, не могут быть решены в рамках серии «Педагогическая библио-

тека». В данном случае стояла иная задача — представить отдельные работы Луначарского, которые могли бы очертить круг волновавших его педагогических проблем, круг его педагогических идей, характер, основные направления и масштабы его просветительско-организаторской деятельности.

Подобная задача выдвигается впервые. Вышедший в 1958 г. сборник «А. В. Луначарский о народном образовании» преследовал, как видно уже из его названия, более локальную цель — собрать работы Луначарского преимущественно по вопросам народного образования. Акцент в нем делался на обзорных докладах наркома, на его статьях и выступлениях по отдельным проблемам школьного строительства. Теоретические работы Луначарского были представлены в незначительной мере, и притом только те из них, которые затрагивали в основном социально-педагогическую проблематику. Большая часть теоретических работ по проблемам собственно воспитания, образования и обучения осталась за пределами книги.

Узкие задачи сборника 1958 г. не помешали ему, однако, сыграть важную роль и в качестве источника по истории советской школы, и особенно в качестве источника для изучения деятельности Луначарского в области просвещения. Вслед за этим изданием вышел тематический сборник статей и выступлений Луначарского «Ленин и народное образование», подготовленный В. Д. Зельдовичем, появились тематические подборки его высказываний — о воспитании молодежи, о дошкольном воспитании и т. д. Новые документы о деятельности Луначарского на посту наркома просвещения были опубликованы недавно в двух томах «Литературного наследства» («А. В. Луначарский. Неизданные материалы», «В. И. Ленин и А. В. Луначарский»), в фундаментальных монографиях П. А. Бугаенко и Н. А. Трифонова (см.: П. А. Бугаенко. А. В. Луначарский и советская литературная критика. Саратов, 1972; Н. А. Трифонов. А. В. Луначарский и советская литература. М., 1974).

Настоящая книга продолжает дело собирания педагогического наследия Луначарского. Ее основная цель — наметить общий контур этого наследия, показать богатство и многогранность его идей.

Представленные работы воссоздают не только привычный образ Луначарского — крупного организатора народного образования, выдающегося государственного деятеля, для которого проблемы школы были неотъемлемы от общих проблем культуры, от общих задач социалистического строительства. Они знакомят с его оригинальными педагогическими воззрениями, характеризуют Луначарского как замечательного педагога-теоретика, сыгравшего видную роль в формировании советской педагогической науки, советской системы воспитания и образования. И что не менее важно, эти, казалось бы, специальные работы раскрывают во всей полноте необычайно привлекательную личность Луначарского, «жизнь человека в ее предельных проявлениях», как любил он говорить о других.

При ограниченном объеме книги и обилии материала, к тому же почти неисследованного, отбор, естественно, всегда затруднен. Однако это не значит, что в нем господствует случайность. Главное, чему был подчинен отбор материалов для данной книги,— это замысел серии, акцентирующей внимание читателя прежде всего на теоретических работах. Другие задачи отбора были не менее определенны: возможно более разносторонне осветить педагогические идеи и просветительскую деятельность Луначарского, показать, насколько полно они охватили все сферы образования и все звенья школы; выделить те три основные проблемы, вокруг которых целенаправленно концентрировалась и теоретическая и практическая работа наркома просвещения,— задачи строительства новой школы, проблемы воспитания нового человека, вопросы образования и обучения; отобрать материалы, наиболее важные и характерные для различных этапов развития советской школы и педагогики, и, наконец, дать работы, в наибольшей степени сохраняющие свою актуальность.

При этом задача состояла также в том, чтобы представить по возможности все формы и жанры педагогического творчества Луначарского — его доклады, лекции, выступления перед различными аудиториями, острые и дискуссионные статьи на злобу дня, крупные теоретические работы и т. д.

Совмещение всех этих принципов отбора дало следующий результат: вниманию читателя предлагается 37 работ, 15 из которых были опубликованы в сборнике 1958 г.; 22 работы включены заново (причем 18 печатаются впервые после смерти Луначарского).

Принципы отбора материала для книги определили и ее структуру. В отличие от сборника 1958 г. был избран не хронологический, а проблемно-тематический порядок расположения работ. Такому подходу всегда отдавал предпочтение и сам Луначарский при издании отдельных сборников своих трудов.

Материалы, собранные в книге, разделены на три основных раздела, соответствующих тем трем центральным проблемам просветительской деятельности и педагогического творчества Луначарского, о которых говорилось выше: «Социалистическая революция и задачи просвещения», «Воспитание нового человека», «Проблемы образования и обучения». В третьем разделе особо выделены работы, посвященные вопросам обучения, в частности преподаванию истории, литературы и естествознания. Внутри каждого блока работы расположены хронологически.

При отборе материалов для первого раздела решено было из огромного количества докладов Луначарского представить лишь те, что отражают определенные этапы развития советской школы и педагогики: речь на I Всероссийском съезде по просвещению, где были подведены итоги организационной и идейно-теоретической подготовки реформы всей системы народного образования (1918); доклад на III сессии ВЦИК 7-го созыва (1920) — первый отчет Луначарского перед высшим органом власти, отчет, который привлек осо-

бое внимание В. И. Ленина и положил начало реорганизации школьной системы и управления народным образованием; доклад на I Всесоюзном съезде учителей (1925) и доклад на съезде профсоюза работников просвещения (1929). В самом названии двух последних докладов отражены новые задачи, встававшие перед народным образованием на новых этапах развития социалистического государства,— «Задачи просвещения в системе советского строительства» и «Народное образование в СССР в связи с реконструкцией народного хозяйства».

Остальные работы первого и последующих разделов книги посвящены отдельным проблемам теории и практики воспитания и образования. Основная особенность подхода Луначарского к этим проблемам состоит в том, что он рассматривает их одновременно и в плоскости социальной, и в плоскости собственно педагогической. Все его статьи и выступления (даже те, которые вызваны конкретным поводом, узкой и конкретной задачей) были нацелены на решение коренных педагогических проблем, всегда выявляли общие методологические позиции Луначарского. Это единство подхода и четкие идейные установки педагога-марксиста цементируют в стройную педагогическую концепцию все то многообразие идей и суждений, с которым читатель встретится на страницах данной книги.

В то время, когда писались собранные здесь работы, формирование и развитие советской школы и педагогики еще только начиналось. В чрезвычайно сложных условиях приходилось прокладывать совершенно новые пути, переоценивать опыт прошлого, искать новые решения. Не все эти решения выдерживали проверку временем. Не все суждения Луначарского о конкретных педагогических явлениях тех лет подтвердились в дальнейшем теорией и практикой воспитания. Жизнь шла вперед. Многое неизбежно отсеивалось, уточнялось, обретало иной смысл.

Луначарский — педагог, теоретик и практик, руководитель народного образования — никогда не

претендовал на то, чтобы его оценки и выводы признавались бесспорными, единственно верными, окончательными. Мысль его постоянно была в пути, в поиске, он всегда готов был критически пересматривать свои взгляды, уточнять их, корректировать в соответствии с изменяющимися требованиями жизни. Свойственная ему широта мышления, умение диалектически, с марксистско-ленинских позиций подойти к решению самых различных проблем избавляли его от односторонности. За всеми этими проблемами он отчетливо видел главное — перспективы строительства советской школы.

Развитие советской школы и педагогики показало, насколько верными были исходные методологические позиции педагогической концепции Луначарского, насколько плодотворны были многие его идеи, насколько значимым был его вклад в становление системы народного образования в СССР, в педагогическую науку. И историкам педагогики еще предстоит оценить этот вклад, предстоит собрать воедино и исследовать педагогическое наследие Луначарского.

Настоящая книга делает известный шаг на этом пути. Собранные в ней материалы обогащают и расширяют традиционное представление о его педагогическом наследии, существенно дополняют картину развития советской школы и педагогики.

В заключение следует отметить одну характерную жанровую особенность многих из публикуемых работ. В предисловии к сборнику своих статей «Искусство и молодежь» Луначарский писал: «Обращаю внимание читателя на то обстоятельство, что весь материал, который представляется сейчас его вниманию, является не литературным, а ораторским. Все это стенограммы. Живая ораторская речь — иное дело, чем литературное изложение. Пока она горяча, она имеет значительные преимущества перед холодком написанных прямо для читателя книжных страниц. Но когда эта ораторская речь остывает, когда она записана хотя бы со всевозможной тщательностью в граммофоноподобном

порядке, она теряет свой вкус и оказывается значительно ниже обдуманных и отшлифованных слов литературного изложения. К тому же стенограмма, даже при самом большом искусстве и интеллигентности записывающих, не может не отличаться время от времени некоторыми шероховатостями, пробелами, недоразумениями».

Сказанное Луначарским относится во многом и к работам, собранным в данной книге.

В настоящую книгу вошло 14 работ, включенных самим Луначарским в отдельные сборники его сочинений. Работы, не включенные в авторизованные сборники, печатаются по последним прижизненным изданиям. В одном случае (особо оговоренном в комментарии) пришлось взять не последнее прижизненное, а первое издание как более исправное текстологически. Две работы, не опубликованные при жизни Луначарского, печатаются по стенограммам. Все тексты сверены с предшествовавшими публикациями, сохранившимися стенограммами и рукописными материалами. В результате сверки исправлены явные опечатки и искажения. При подготовке текстов к печати произведены необходимые уточнения и конъектуры. Подстрочные примечания принадлежат Луначарскому. Комментарии помещены в приложении к тому.

Подбор работ Луначарского для настоящего издания осуществлен Э. Д. Днепровым, К. С. Ерпновой и Ф. С. Озерской. В составлении сборника принял участие Н. В. Журавлев. Комментарии и подготовка текстов Э. Д. Днепрова. В текстологической работе приняла участие В. Б. Стрельцова, в подготовке реальных примечаний — М. В. Березина, Н. В. Журавлев, О. В. Шмук.

В приложении к тому дается также библиография основных трудов Луначарского по вопросам воспитания и образования и литературы о нем, составленная Л. М. Мильман. Составитель указателя имен — О. В. Шмук.

Редакционная коллегия

Социалистическая революция и задачи просвещения

Речь на I Всероссийском съезде по просвещению

Товарищи, позвольте приветствовать от имени Комиссариата народного просвещения съехавшихся сюда делегатов по народному образованию и приступить прямо и сразу к отчету этого Комиссариата. Я не хочу здесь говорить официальную речь, а просто хочу сейчас же попросить вас перейти к нашему деловому совещанию, предпослать которому, конечно, необходимо отчет. При этом само собою разумеется, что задача, которая встала перед Комиссариатом в течение этих почти десяти месяцев, налаживание аппарата нашего Комиссариата и сделанная уже им работа настолько обширна, что ни в какой доклад уложена сколько-нибудь подробно быть не может, и поэтому на днях вы получите в печатном виде известный план этой работы с достаточно обширным материалом, на который вы и сможете опираться в ваших суждениях.

Мой отчет будет, собственно говоря, вводным, и я постараюсь указать лишь общее направление нашей работы, поставить некоторые вехи, ознакомить вас с этой обширной областью в общих чертах.

Товарищи, для всех вас является аксиомой, что борьба народа за свою свободу и за свое благополучие идет по трем линиям. Народ может считаться победившим, достигшим полного народовластия, когда он обладает средствами производства и знанием. Одно из этих условий без другого не является достаточным. Это понимаем не только мы, революционные социалисты, но и всякий сколько-нибудь последовательный демократ, и, например, в Соединенных Штатах Америки, когда они приобрели свою независимость, первый же президент отметил, что если народ не будет обладать достаточной полнотой знаний, то демократия не будет свободна *.

XVIII век понимал, что политической власти и равенства перед законом без знаний мало. Но он не понимал, что так же точно остает-

ся благим пожеланием всякая политическая и культурная программа, если она не будет базироваться на передаче в руки общества и средств производства. Только потом постепенно жизнь выяснила, что лозунг «Равенство, братство и свобода» не только немыслим в невежественном обществе, но и вообще во всяком другом, кроме социалистического. Теперь мы знаем, что народовластие, подлинная власть действительного большинства мыслима только при этих всех трех условиях: при наличности правительственной власти (пока она вообще нужна, пока государство не отменит ее), при наличности власти экономической и при передаче знаний каждому, т. е. при широкой просветительной работе, дающей в результате максимум сознательности масс.

Политическую власть можно взять сразу; она обыкновенно переходит в новые руки путем переворота. Назревают постепенно противоречия между экономическим и культурным уровнем страны и ее политическими формами. Политические формы держатся, пока не наступает момент взрыва; тогда революционным путем новые классы берут в свои руки политическую власть. Так как процесс организации власти бросает свет и на школьные проблемы, то я остановлюсь на нем в нескольких словах.

Когда происходит политическая революция, то организация новой власти не представляется трудной. Народ в феврале — марте сверг старую власть. Но весь аппарат чиновничий остался на своих местах, и Временное правительство предполагало править при этом старом аппарате, ибо революция рисовалась ему как политический акт, результатом которого должны быть только реформы. Политически это была революция, реально же то был ряд в высшей степени жалких реформ. Другое дело, когда революция носит социальный характер. Так было, например, во Франции, там были такие слои демократии, которые ни в какой степени властью не пользовались; они не могли ни в каком случае в дальнейшем пустить в ход старую государственную машину. Чтобы обезвредить старую государственную машину, они должны были разрушить ее и создать новую; это, конечно, процесс болезненный и длительный. Но французская революция могла лучше использовать интеллигентные силы, ибо интеллигенция там принадлежала к той группе, к которой перешла власть. У нас интеллигенция почти поголовно зачислила себя в рубрику реформистов, которые сделали попытку после революции сохранить реформированную старую систему.

Когда пришла новая, Октябрьская революция, крестьянство и пролетариат выступили без всякого навыка к правлению и были так далеки от него, как можно только себе представить. Процесс строи-

тельства государственной власти, который был болезнен и страшен даже в XVIII столетии, мы должны были вести еще с большим трудом. Мы находимся еще в горниле строительной работы, мы не можем сказать, что наш государственный аппарат готов. Мы имеем конституцию, которую рассматриваем как временную *, и боевой аппарат, необходимый для настоящего времени. И, однако, в течение десяти месяцев мы при неслыханных трудностях проделали огромнейшую работу.

Перед нами стоит передача в руки народа всех богатств. Мы все знаем, что первым движением восставшего народа, если он недостаточно дисциплинирован, если он необразован, является завладение богатством. Но оно выражается часто в попытках завладеть им со стороны того, кто ближе стоит, кто бедствовал тут, у порога какого-нибудь пышного дворца. Для того же чтобы не было поножовщины, стараются скорее растащить или раздать. Это стремление к раздаче на маленькие кусочки в высшей степени давало себя знать во французской революции; оно имеет место и у нас. Тут есть хищничество, которое не рассуждает; это хищничество изголодавшихся является неорганизованным и губительным для революции. Тут есть и мелкий кулаческий индивидуализм, который стремится на почве освобождения от старого режима создать мелкие равные хозяйства. И тут же живет великая идея коммунизма, которую мы унаследовали от наших мировых учителей. Эти учителя зовут к тому, чтобы мы не только рассматривали, но и осуществляли русское хозяйство как единое народное хозяйство.

Это путь, требующий величайшей образованности, огромного количества знаний, исключительной выдержки. Конечно, те, которые желают видеть только обратную сторону битой посуды, будут охать и ахать. Но честные наблюдатели, которые будут обращать внимание на прочность и жизненность фундамента, поймут нас, и мы можем сказать, что никогда на земле не делалось работы столь плодотворной, как в те месяцы, в которые мы имеем счастье жить. То же самое относительно школ; мы прекрасно знаем, что никаким образом народ не может наладить правильную государственную и общественную жизнь, никаким образом не может реально руководить хозяйством, если он не будет образован, не будет снабжен всеми необходимыми знаниями. Борьба за школу есть третье и не менее важное условие.

Когда я был назначен комиссаром народного просвещения, я не мог не ощущать той колоссальной ответственности, которую народ возлагает на меня. Дело в том, чтобы в скорейшей и широчайшей форме провести передачу народу знаний, разрушить привилегию на знания, дарованную только небольшой части общества. И тут так же

точно сразу бросалось в глаза, что дело заключается не в том, чтобы завладеть школой: школа так же дряхла и никуда не годна, как и чиновнический аппарат. Мы не могли рассуждать, как Временное правительство, что предпишем окружным инспекторам некоторые изменения; мы должны были все уничтожить; было совершенно ясно, что школа подлежит революционной ломке. Я не скажу — уничтожению и воссозданию вновь, потому что школьный аппарат никоим образом уничтожению не подлежит, и мы фактически не могли просто закрыть школы на некоторое время, просто распустить учительский персонал и строить новое.

Крах старой школы был слишком ясен, однако в старой школе был передовой педагог, который был недоволен старой системой и стремился ее перестроить. Этот педагог поставил себе идеалом школу более совершенную, чем та, которая существовала в России, и он создал определенный аппарат, так называемый Государственный комитет по народному образованию, который подготовлял целый ряд реформ при Временном правительстве *. Но Временное правительство представляло собой в высшей степени бездарное правительство. Никакой определенной программы у него не было, в постоянной смене министров каждый новый обещал Государственному комитету, что что-то будет сделано. Мы знали, что есть такой Государственный комитет, что есть ряд передовых педагогов; нам было известно, что наша школьная реформа не совпадает с их реформой, она идет дальше, она есть дальнейшее развитие задачи дать человека более воспитанного, более дисциплинированного, более согласованного с общественной жизнью. Теперь нет больше министров народного просвещения. Теперь перед государственной властью одна задача: как можно скорее дать народу наибольшее количество знаний для гигантской роли, которую революция этому народу предоставила. Раньше педагоги не говорили полным голосом, они боялись министров, думая, что за это их подвергнут изгнанию; но теперь они могли бы сговориться.

В первые дни, когда я сделался комиссаром народного просвещения и подобрал пять-шесть наиболее подготовленных человек, я обратился к учительству с просьбой, чтобы оно шло к нам на помощь *. Я указал в общих чертах, как я представляю себе задачи школы, и просил, чтобы педагоги откинули политику и шли работать к нам в обновленные школы. Я готов был дать Государственному комитету гораздо большую роль, чем отводили ему прежде. Я обещал, что без совета с учительством никакие меры не будут приняты: ответом на это был самый бешеный саботаж. Было определенное решение ждать скорого падения «этой ненавистной революции», которую они считали не народной, и возврата старого, дооктябрьского порядка, чтобы сде-

лать из школы то, что им нужно, когда буржуазия вернется к власти. Надежда на мирное строительство школы пала. В Петрограде мы могли миновать подводный камень забастовки; в Москве же эта забастовка состоялась и оставила следы более глубокие, чем наше первое столкновение в Петрограде.

Между народом и учительством в значительной степени запала глубокая взаимная враждебность и непонимание. Пришлось отложить школьную реформу и намечать пути к ее проведению помимо передовых педагогов, рассчитывая на самодеятельность самого народа. Мы стремимся согласовать реформу с интересами трудовых масс, и мы подойдем к ним, минуя ту пробку, которую представлял из себя Учительский союз *.

Мы прекрасно понимали, что могли этих людей заменить другими, но нам нужна была передача дел, передача аппарата, а мы нашли пустые комнаты и залы *. Теперь эти люди, которые не хотели идти к нам, в унизительной форме выклянчивают у нас разрешения вернуться. Если учителя не получили денег, если не было связи с учительством, если во всю организацию Комиссариата народного просвещения было внесено разрушение, если мы почти год бились, как рыба об лед, чтобы подойти к делу, то вина на тех, которые отказались от передачи дел нам. Едва только мы в Петрограде наладили этот аппарат, едва только мы подумали, что можем жить реальной жизнью и новая машина может давать какой-то продукт, как началось немецкое наступление. Необходимо было значительную часть Комиссариата перевести сюда и организовать в Петрограде крупный комиссариат для Севера, а здесь организоваться на новом месте с новыми людьми *. Вы ведь знаете, что такое эвакуация, что такое перенесение всех этих бумаг, касс, архивов и т. д.

Теперь наступило иное время: мы можем более или менее нормально работать, и мы можем повторить фразу, что время опасности миновало, но перед нами лежат великие трудности.

Не напрасно русский рабочий и крестьянский народ выделил из недр своих несколько тысяч людей, которые взяли на себя функции советской власти. Они представляют собой творческую силу. Трудностей мы не боимся. Никакие трудности для Советской России не будут непреодолимыми. Но есть опасность другого рода: это борьба, борьба с только что повергнутым врагом, который все еще готов поднять голову... Эта военная атмосфера, при необходимости напрягать все свои силы,— вот величайшая наша трудность. Мы должны всегда иметь это в виду, налаживая свою работу. Тем не менее Комиссариат как аппарат приобрел законченный вид, с провинцией налаживаются правильные отношения, учительство все больше и больше склоняется

к тому, чтобы работать с нами, и мы обязаны производить реальную работу, мы обязаны наметить в основных чертах школьную реформу, чтобы показать, что произошел и в школе действительно переворот и что хозяином ее является не кто иной, как трудящийся народ.

Прежде всего мы должны были придать правильную конституцию ведомству народного просвещения. Оно не могло носить характер чиновничества. Мы хотим подлинного народовластия, т. е. передачи всей власти народным массам. Тенденция наша такова, чтобы заинтересовать население в школьном деле, сделать, чтобы учитель избирался и контролировался населением, чтобы высшим начальством школы было местное население, которое организовалось бы в комитеты или советы *. Мы знали, что во многих местах нас не поймут; коммунистически настроенные слои народа пошли бы с нами, но вся масса мелкой буржуазии, масса непросвещенной части крестьян, которые не понимают смысла новой реформы, которые видят только одну тревогу, которых тянет назад,— эта масса весьма велика — не идет навстречу нашей реформе, и потому во многих вопросах школы окончательное разрешение приходится давать правительству.

Народ, косневший в невежестве, не может получить полного самоуправления, и предпосылка народовластия возможна только при условии просвещенности тех самых масс, которым эта власть вручается. До тех пор покамест этого нет, как выход должен быть избран «просвещенный абсолютизм». Власти интеллигенции нет. Должна быть власть авангарда этого народа, той части народа, которая представляет интересы большинства, правильно понятые, той части народа, которая является его творческой силой. Этой творческой силой является пролетариат, и нынешняя форма правления не может не быть диктатурой пролетариата.

При русских условиях она была бы невозможна, если бы мы не знали, что интересы пролетариата совпадают с интересами крестьянского населения, с интересами крестьянской бедноты. Этот пролетариат и крестьянская беднота выделяют особый государственный аппарат — это диктатура пролетариата,— который есть сердце, мозг народа и до конца понимает истинные интересы народа. Мелкое крестьянское население, которое не понимало истинных демократических задач, не понимало и школьной реформы. Оно испугалось отделения церкви от государства и школы от церкви * и смотрело на наши реформы как на нечто навязанное. Мы не могли передать всего дела населению, потому что оно было не подготовлено. Мы должны были, когда видели, что население не справлялось с известной задачей, исправлять его решение, руководить им, и в этом смысле мы являлись

помощниками народа и говорили ему: смотри, что такое власть рабочих и крестьян.

В более культурных странах задача была бы облегчена. Мы же должны были осуществлять наши задачи более медленным путем; нам нужно было организовать местную власть, побороть предрассудки в массах и не только на словах, а на деле показать, что будущая школа, трудовая школа соответствует интересам народа. Нам нужно было во что бы то ни стало эту школу осуществить, и мы уверены, что после двух лет существования такой школы все предрассудки, которые были привиты массам, будут сломлены и нам скажут за нее спасибо.

До тех пор пока этого нет, все старое учительство, законоучители и наиболее косные родители будут сопротивляться всякими способами нашим реформам. Исходя из этих соображений, мы создали местные комиссии как коллегиальные учреждения, в которые входят представители демократических организаций. Мы не могли пригласить туда врагов, которые не согласны с нами, которые там даже, где они согласны, непременно сделают так, чтобы мы успеха не добились, и для которых важно, чтобы каждая наша неудача была аргументом против нас, была пулей, которую можно было бы бросить на голову Советского правительства. С этой точки зрения вводить чужой элемент было бы равносильно тому, чтобы ввести чужих офицеров в свою крепость. Но среди врагов есть технические работники, люди знающие. С этой точки зрения нам пришлось воспользоваться их силами, но в противовес мы дали руководящую роль отделам советских учреждений.

Рядом с отделами Советов рабочих депутатов мы создаем Советы по народному образованию *, в которых допускается более широкое представительство враждебных элементов. Мы знали прекрасно, что это опасно, но мы шли по этому пути, желая завязать связь с широкими массами, желая, чтобы пропаганда шла неустанно, заставляя проникаться нашими взглядами. Таким образом, мы сделаем из наших врагов, с какими бы чувствами они к нам ни шли, наших искренних сотрудников. И мы уже видим плоды этой нашей меры. Люди увлекались работой, и я неоднократно слышал от «сломленных»: «Раз войдешь в работу к вам, почувствуешь, что пойдешь или до победы, или до смерти, ибо само дело увлекает своей грандиозностью». И всякий честный и умный человек, способный на творческую работу, найдет у нас свое место и сделается сотрудником, который может быть не совсем согласен с нашей деятельностью, но становится в общих условиях нашим братом, нашим другом и товарищем. На это мы рассчитывали и думаем, что там, где эти Советы

даже не совсем отвечают своим заданиям, даже там они являются орудием подъема некоторых наиболее заинтересованных в сделанных школьных изменениях. Наш лозунг — минимум полицейского насилия, минимум давления на массы и максимум просветительной работы. Когда рано или поздно предрассудки будут сломлены, все увидят ту горячую любовь и истинное понимание интересов народа, которыми мы руководились.

Вера, с которой мы подходили к делу, поможет нам сломить врагов и показать нашу правду, нашу истину. Наилучшей агитацией является свидетельство на деле, но такую агитацию может позволить себе только та власть, которая является истинно народной.

Теперь после этого общего очерка я перейду к описанию того аппарата, которым мы заменили старое министерство народного просвещения. Я перечислю некоторые из важнейших декретов, которые мы издали. Прежде всего мы уничтожили остатки старого аппарата, упразднили попечителей округов, директоров и инспекторов школы *. Реформа эта готовилась несколько лет, мы же покончили с этим на деле. Затем надо было устранить из школы черты, которые являлись для нас неприемлемыми, и вот мы издали декрет о воспрещении преподавания закона божьего, об устранении латинского языка из программы, уничтожили аттестаты как таковые, заменив их свидетельствами о прослушании курса наук, отменили отметки и ввели совместное обучение полов. Все эти реформы всякий педагог признает необходимым условием мало-мальски нормальной школы *.

И мы только сбросили тот мусор, который лежал на школе, лишь избавили ее от некоторых бросающихся в глаза уродств. После этого мы должны приступить уже к настоящей творческой реформе школы.

Я должен сказать, что я не ожидал в данном случае никакого противодействия или протеста против этих реформ, но они вызвали весьма глубокий раскол среди педагогов. Я не хочу сказать, что педагогика как таковая противоречит нашим взглядам на школу, наоборот, мы делаем из педагогики тот вывод, который напрашивается сам собою. В чем же дело?

Конечно, существует только одна объективная правда для каждого данного времени, но, очевидно, не каждый класс смеет принять всю эту правду. Один только пролетариат имеет эту смелость, тогда как буржуазия принимает науку постольку, поскольку ей это выгодно. Когда же наука делает выводы губительные, убийственные для этого класса, тогда буржуазия закрывает на них глаза. Это какая-то своеобразная слепота, которая дает возможность видеть только до плеч и не видеть головы. В этом отношении не было исключения и в деле педагогики.

Буржуазия не может принять школы для трудового народа, школы, которая была бы доступна всем. Буржуазия не может принять тех новых форм педагогического дела, которыми лучше всего достигается результат стремлений истинного педагога. Недавно я на диспуте дебатировал со священниками * и был душевно рад, когда они заявляли, что предшествующий режим не соответствует идеалам христианства, что социализм есть «истинное понимание христианства и его идеалов». Это показывает только, что тот режим, который готовил этих своих чиновников, не мог даже использовать своего орудия. Несмотря ни на какие запреты, несмотря ни на какие средства, которыми он пользовался для развращения своих служителей, он вызывал только их протест против себя.

Буржуазия умеет иначе использовать науку для своих целей, и чем она сильнее, тем построение ее более величественно и тем больше она может ослеплять народ, который готов верить, что это и есть истинные выводы из науки. В Америке, самой культурной стране, это достигает своего апогея. Там форма правления такова, что ее можно принять за настоящий народный государственный строй. Каждый гражданин в Америке говорит, что у них правит народ. Он скажет, может быть, это и после 8-часового рабочего дня, после того как он восемь часов пóтом поливал машину; скажет, возвращаясь домой, где он живет в комнате на десятом этаже; скажет у дворца какого-нибудь Рокфеллера, в котором богачи проживают тысячи в день. И там он будет говорить, что все-таки у них настоящая народная власть. И это только потому, что в Америке буржуазия сумела использовать все средства, смогла использовать науку для того, чтобы и народ тоже заставить видеть только до плеч, а головы не видеть. Буржуазия пустила в ход все средства, чтобы околпачить весь мир, и теперь ни для кого уже не тайна, что для этого она главным образом пользуется, с одной стороны, классовым характером школы, а с другой стороны, старается истолковывать объективную истину так, чтобы она была выгодна только для этого класса. Школа выработана по такой схеме, чтобы готовить людей двух сортов; в этом отношении наиболее передовые страны добились удивительных результатов. Там пущены в ход все средства, чтобы наукой оправдать преступление и превратить тех, из которых высасывается вся кровь, в стражей своего преступления и покровителей своего хищничества. В этой подготовке людей двух сортов, подсказанной буржуазии ее инстинктом самосохранения,— наше проклятие.

Ясно, что мы, которые уничтожили классовую культуру, можем создать только единую школу. В ней не будет места тому течению, которое было направлено на то, чтобы сделать человека послушным

орудием господствующего класса. С этой точки зрения я говорю педагогам, которые не принадлежат к буржуазным классам, в особенности же педагогам-демократам, что они пойдут с нами. Недаром говорилось, что подлинный ученый почувствует наступление социализма как освобождение из плена. Поскольку он профессор и действительный статский советник, постольку заинтересован в этой золотой клетке, в которой он сидит, но поскольку он подлинный ученый, передовой педагог, он знает, что эта клетка мешает ему расправить крылья. Он томится в ней, когда же он почувствует, что его освободили, хоть это и страшно, он скажет только спасибо.

Мы хотим раскрепостить педагога и вернуть его к той роли, к которой он призван, именно производить людей, и при этом не индивидуалистов, а людей, которые были бы элементом человеческой справедливости. Вот это является для нас задачей идеальной школы.

Некоторые представители передовой буржуазии в Норвегии единую школу осуществили. Но эта школа не обладает внутренней душой, которая бы сделала ее не только единой, но и народной сверху донизу. Для того чтобы это единство получило печать той стихии, той добродетели, той сущности, которую носит в себе народ, необходимо, чтобы школа эта была истинно трудовой. Мы под знаменем труда совершили нашу революцию. Для нас эта революция заключается не в том, чтобы сбросить с себя труд, ибо вне труда жизнь есть пустой звук. Идея наша не в том, чтобы не работать, но в том, чтобы работа была распределена правильно.

Человек живет не для того, чтобы трудиться, но он трудится для того, чтобы жить по-человечески. В этом призвании человеческой природы заключается его божественность, его достоинство, которым он отличается от животного, потому что животному не присуще сознание. Человек есть труженик, а природа есть материал для человека. Задача его переделать природу по своему идеалу. Драгоценны слова Карла Маркса: прежняя наука истолковывала мир так или иначе, наша задача его переделать *.

Каждый человек должен быть человеком труда, которому наука является только опорой, которому знание служит предварительной подготовкой для труда, чтобы он был целесообразен, чтобы он был направлен по линии, которая определяется человеческим идеалом. Вот почему мы делаем школу трудовой (здесь мы частью сходимся с буржуазией, частью же расходимся с ней). Как я сказал, умная буржуазия, понимающая, что на латинском языке далеко не уедешь, устами Вильгельма II говорила: «Дайте, пожалуйста, побольше реалистов из школ, к черту латынь и греческий язык. Нам ждать нельзя, нам воевать нужно...» *.

Наиболее передовые педагоги близки к тому, что мы теперь осуществляем; мы, конечно, воспользуемся всем тем, что они дают нам. Мы принимаем труд как предмет изучения, т. е. как изучение техники во всем объеме. Мы принимаем труд и как воспитательное средство, ибо знаем, что только путем коллективного труда мы можем воспитывать целый ряд свойств характера, необходимых для того, чтобы личность была прочной и ценной. Мы принимаем труд и как участие подростков и детей в общем трудовом процессе, которым занято население. Ребенок должен понять, что труд не шутка, что это есть стихия, которой держится общество; он должен чувствовать себя маленьким работником в великой стихии сотрудничества. Но мы не можем допустить, чтобы это сотрудничество производилось неэкономно. Мы сохраним за этим трудом такой характер, чтобы бережно создать из маленького человека большого работника социалистического общества.

Я сравнительно мало буду говорить о научном образовании, которое будет даваться в нашей грядущей школе; те же предметы, которые входят в настоящее время в курс школьного преподавания, будут и здесь, но мы имеем возможность стянуть их в некоторые объединяющие центры. Мы знаем, что человеческое общество в историческом развитии неразрывно связано с природой, что труд есть тот корень, из которого вырастает естествознание, т. е. понимание природы. Единственный предмет изучения, собственно говоря, есть человеческая культура, ибо в человеческую культуру входит и естествознание как отражение природы в сознании людей на всех стадиях развития.

История человеческой культуры неразрывно связана с природой. Это та наука, которую мы лучше всего изучили, и нет науки, которая не была бы ее разветвлением. Этот подход диктуется нам марксизмом; но к тому же приближались и некоторые выдающиеся педагоги, ничего общего с марксизмом не имевшие. Всякий педагог говорил, что мир есть единственный предмет изучения, и надо изучить его так, чтобы он не расплывался в представлении ребенка. Природа едина, и поэтому на первой стадии развития ребенка в значительной степени должны быть стерты границы, отделяющие один «предмет» от другого. Когда фундамент заложен, возможна уже бо́льшая дифференциация. Мы уже не будем бояться, что человек, изучающий математику, не будет понимать, в каком отношении все это находится с человеческой природой.

Рядом с научным образованием, рядом с развитием человеческой мысли путем восприятия знаний, путем методического изучения труда огромнейшую роль должно играть физическое образование. Мы не можем ограничиться только трудом для этой цели, потому что труд

(поскольку он составляет внешнюю задачу) еще не делает человека вполне свободным. Человек имеет еще задачу — развивать свое тело. Это работа над своим собственным телом, чтобы сделать его гибким, здоровым, красивым. Она может идти путем, который дает нам гигиена: сюда входит целый ряд особых упражнений, делающих человека здоровым.

Разумеется, и эстетическое образование не может быть оставлено в стороне: мы понимаем его как развитие творческих побуждений человека к красоте. Основная задача человека — сделать себя и все вокруг себя красивым. Труд вообще не дает ощущения жизни вольной. Надо поставить идеалом дать этой жизни максимум радости. Все те приемы, при помощи которых человек может делать все вокруг себя изящным, красивым, содержащим радость,— все это должно быть предметом эстетического образования и должно быть также поставлено технически умело. Быть может, в самом акте рождения людьми впоследствии будут применяемы некоторые способы, которые могли бы убить черты дурной наследственности. Ребенок, с тех пор как он родился, должен быть предметом забот общества, чтобы сделать его возможно более сильным и ловким, ибо эта ловкость и дает в результате то, что мы называем красивым.

С этой точки зрения эстетическое воспитание занимает особое место, и самое слово «эстетика» приобретает чрезвычайно важный смысл. Чтобы человек мог воспринимать красивое в области слуховой или зрительной, он должен сначала сам научиться творить. Все это громадные задачи, которых мы не можем миновать. Один из предметов преподавания, который признавался часто эстетическим,— рисование, лепка — отнюдь не является только таковым. Не может быть признан образованным человеком тот, кто не в состоянии в форме эскизного чертежа или рисунка дать выражение своей мысли. Это необходимо как для учителя, который без этой живой иллюстрации не может преподавать, так и для ученика. Эстетическое образование у нас связано с техническим и с физическим. Таким образом, когда мы преподаем столярное или слесарное ремесло, то мы хотим подготовить мальчика не только к ремеслу, но и к тому, чтобы он был прекрасным человеком, который может красиво строить жизнь.

Так школу будущего представляют себе социалисты. Когда в школе будут преподавать хорошо подготовленные учителя, то, давая урок рисования, они тут же будут следить и за физическим образованием детей и так располагать свой урок, чтобы дети получили не утомление, а радость. Такой метод является единственным для нашего глубоко человеческого миросозерцания.

Относительно школьного управления я также скажу несколько

слов. Здесь важно следующее: надобно, чтобы отношение учителей и родителей к новой школе не оказалось саботажем. Стоит только передать школы всецело учителям и родителям, как они восстановят старую школу и будут снова калечить людей. Этого мы не можем допустить. Однако мы хотим, чтобы педагогический коллектив искал и осуществлял всевозможные опыты в своей школе. Мы не желаем, чтобы во всех губерниях и уездах все школы были бы по одному и тому же типу; наоборот, чем больше разнообразия, тем лучше, но, конечно, разнообразие мы допускаем в известных границах. Нельзя детей заставлять сидеть на партах по нескольку часов и заставлять глотать пыль и скверный воздух. Это будет не разнообразие, а безобразие.

Для нас важно, чтобы педагог был самым универсальным и самым прекрасным человеком в государстве, потому что он должен сделать из себя источник радостного перерождения маленьких людей, которые живут в процессе постепенного развития своих сил. В этом высокое дело педагога, и неоспоримо, что никакая другая профессия не ставит таких требований человеку. Педагог должен осуществлять в себе человеческий идеал. Но вместе с тем педагог как специалист может быть и несколько односторонен, поэтому к управлению школой должны быть привлечены и родители.

Третьим элементом самоуправления школы являются сами учащиеся. Мы хотим распространить это самоуправление возможно шире; мы хотим, чтобы не только студенты, но и старшие ученики могли править школой вместе со своими родителями и учителями. Всюду там, где старший ученик может проявить свою самостоятельность, пусть он и проявляет ее. Пусть дети сами справляются со своими детскими делами. Надо постараться влиять на них так, чтобы они сумели сорганизовывать свои коллективы и чтобы общий дух солидарности мог всегда заставить отдельные единицы вернуться на путь истины. Один из наиболее гуманных педагогов, ставши перед этим явлением, сказал, что ни церковь, ни современная школа не могут воспитать здоровую молодежь. Он говорил, что надо создавать коллективы из самой молодежи. Только такие организации молодежи могут спасти сейчас Германию от преступлений и самоубийств *. На всякого рода шалости, нелепые выходки, безобразия и уродства подталкивает скука; где идет веселый труд, там нужно меньше опасаться этого. Пускай сами учащиеся принимают на себя максимальное количество разных должностей, разных дежурств; таким образом они и приучаются к самоуправлению. Наконец, детям должна быть предоставлена полная свобода в организации научных, гимнастических, музыкальных обществ, театров, в создании всякого рода журна-

лов, политических клубов и т. д. Пускай лучше учителя не входят туда, чтобы присутствие взрослого не стесняло ищущих своего пути детей.

Что касается реформы высшей школы, то я скажу только, что на конференции по вопросу о высшей школе, которая имела место недавно *, мы совещались с господами профессорами, и им угодно было принять общий план с нами. Мы с большой искренностью шли на некоторые уступки в интересах дела. Мы знаем, что всего сразу не достигнуть, и они со своей стороны проявили известную способность и готовность проникнуться уважением к реформе, которую многие из них нашли рациональной. Но записка, которую мы получили недавно, показывает, что господа профессора готовы взять обратно все уступки. Они заявляют, что университет есть то, чем он был, и никаких реформ быть не должно. Это совпало с некоторыми нашими неудачами на Восточном фронте и с некоторыми перспективами относительно Николая Романова. Может быть, время принесет исцеление неожиданному возвращению болезни господ ученых. Но если этого не будет, то мы должны прямо заявить, что проведем нашу реформу без них. Мы пойдем к тем профессорам, которые станут на ту точку зрения, на которой стояли многие, когда говорили, что ничего нового не видят в нашей реформе, что этого они всегда желали.

Да, вы желали, но правительство не давало вам, а теперь правительство вам дает, а вы почему-то не желаете. С этой точки зрения было бы очень важно, чтобы съезд санкционировал некоторые мероприятия, из которых господа профессора заключили бы, что их сопротивление означает объявление войны русской революционной стихии. Это объявление войны будет принято нами, и если профессора думают, что, забаррикадировавшись в своей автономии, они властны приказать: «Стой, не трогай наш круг, русская революция!» — то они ошибаются. Лучше, чтобы это делалось с общего согласия. Тем более что теми аргументами, которые приводились, все недоразумения были как будто устранены, и мы получили хартию, которая всеми была принята, но которая теперь почему-то берется назад.

На днях окончилось совещание по подготовке учителей *. У меня нет времени распространяться по этому важному вопросу, но результаты этого совещания будут предложены вам для санкции. Я говорил, какую подготовку сейчас имеет учительство. Вы прекрасно знаете, что надо увеличить в несколько раз количество учителей, что надо говорить о нескольких сотнях тысяч учителей. Мы намечаем сейчас особый тип учебных заведений для учителей. Мы будем иметь в нем глубоко человеческую школу для юношей, которые

хотят стать педагогами. Только хватило бы у нас того персонала, который может дать реальные знания жаждущему учительству. Без этих сотрудников пустым звуком была бы вся программа, ибо школа без учительства есть определенный и абсолютный нуль.

Я не буду говорить о работе отделов Комиссариата народного просвещения; скажу только, что всюду много сделано. У нас есть школьная секция, которая вырабатывает программу будущей школы. Кроме того, Комиссариат пополнился передачей в его руки всех вообще школ *, чтобы они были реформированы в духе трудового демократизма, чтобы в школе были искоренены всякие тенденции превратить человека в какое-то средство. Теперь этому не должно быть места. Тут поднимается очень серьезный вопрос: можем ли мы ограничиться только общим образованием? Нет, нужно еще техническое образование, которое сделало бы человека полезным членом общества, чтобы он не был только энциклопедистом. Это может быть начато с известного возраста и может быть сделано путем внешкольного или школьного образования, после того как общее образование уже приобретено и общее развитие подготовлено.

Государство наше заинтересовано в том, чтобы все были квалифицированными работниками, которые нужны нам в нашей экономической борьбе, потому что нам придется еще бороться не только с природой, но и с конкуренцией заграницы. Нам нужно техническое оборудование страны. Здесь диктуется план хозяйственного использования человека. Однако мы будем считаться не только с тем, что диктуется нашими хозяйственными интересами, но и с тем, чтобы не дать искалечить человека. С этой стороны нам надо найти ту среднюю геометрическую линию, которая отвечала бы обоим заданиям.

Это в особенности важно для высшего образования: мы соберем особую конференцию, на которой будем говорить с представителями высшей школы именно этим языком. Однако мы не можем ждать, пока школа даст нам граждан; ведь и взрослые люди нам нужны, чтобы творить жизнь, не дожидаясь, пока дети вырастут. Стало быть, нам нужно заботиться не только о развитии детей, но и того возраста, который сам жаждет этого развития. С этой точки зрения вся Россия есть школа, ибо каждый из нас есть преподаватель, и если кто-нибудь знает что-нибудь, то он должен дать это знание другим. Это делается через наш внешкольный аппарат, и тут предстоит гигантская и спешная работа, потому что русский народ раскрыл сердце и глаза, и отсутствие знаний мучительно для народа, когда он должен править и когда он живет еще, как во тьме. Поэтому этот отдел мы должны обставить возможно лучше.

Комиссариат народного просвещения социалистической респуб-

лики, который не понял бы, что́ есть организация пропаганды социальных идей революционного сотрудничества,— такой комиссариат был бы скопищем недомыслящих людей. В этом отношении внешкольный отдел есть одна из боевых частей нашего просветительного фронта. Что касается научного отдела, то нам приходится мобилизовать все научные силы. Мы не жалеем денег, мы даем сотни, тысячи, миллионы на всякого рода экспедиции, научные издания, лаборатории и т. д. Мы выделяем ученых-преподавателей в первую категорию как специалистов, мы даем им больше, чем должны были бы давать. Мы должны были бы остановиться в нашей щедрости, но мы знаем, что Россия нуждается в знании, и поэтому мы ухаживаем за господами учеными. Но надо, чтобы это ухаживание принималось ими без холодности. Последнее время при Высшем Совете Народного Хозяйства тоже создан технический научный аппарат, который мобилизует научные силы для технических надобностей государства. Коллегия его назначается по соглашению с нами, и он находится под косвенным контролем нашего Комиссариата *.

Что касается художественного отдела, то тут приходится говорить совсем кратко. Новосозданный государственный аппарат старается обеспечить народ насколько возможно, не истребляя ничего из старой культуры. Мы знаем, что пролетариат будет строить новую культуру, изучая старую. В этом отношении заслуживают восхищения и награды все части ведомства, которые столь героически защищали дворцы и музеи от разгрома. Все эксцессы сейчас же прекращались, и при величайших опасностях и трудностях мы все-таки все отстояли. Так что теперь царские дворцы в качестве музеев предоставлены публике, которая ходит любоваться или, вернее, удивляться всему тому, что собрано было царями. Мы гордимся тем, что мы все это вернули и отдали народу.

Что касается отдела изобразительных искусств, то очередная наша задача в том, чтобы очистить города от тех памятников, которые оскверняют искусство. Есть памятники, не представляющие ценности ни исторической, ни художественной; мы хотим уничтожить их. Мы не считаем, что каждый царь был вправе ставить медного болвана на любой площади и потом объявлять его созданием русской народной культуры. Мы сами собираемся ставить памятники. Мы хотим воспользоваться идеей Ленина — пользоваться памятниками как пропагандой. Мы хотим всюду делать надписи, гласящие великие мысли и чувства, взяв их у великих мыслителей. Мы хотим воздвигнуть храмы наши, там будут изображения великих людей, как иконы. Наш храм есть храм человечеству, и у нас есть свои учителя, из среды которых мы не исключаем тех или других апостолов, поскольку они го-

ворили вечные истины. Наш храм есть пантеон человечества, соединение всего ценного, великого, что создано людьми. Мы хотим, чтобы города были не только торжищем, но и храмом, чтобы вы, когда идете на работу, могли прочитать мысли, которые вызывают благородные чувства. Воспитание через статуи и картины является образцом великой культуры. Всегда, когда демократия достигала великого расцвета — в Афинах, в северных городах Германии,— всегда она пользовалась этим. Все великолепие культуры, все чудные здания, которые были там построены, имели назначение настроить каждую душу в унисон с общим пафосом.

Нам сейчас трудно, мы должны идти по горло в крови и грязи, но после нашей революции, как после каждой великой революции, придет волна творчества и расцветет новое, прекрасное, благоухающее искусство. Мы приглашаем сейчас лучших художников, конкурирующих между собой, создать хоть временные памятники, чтобы на площадях наших больших и маленьких городов были воздвигнуты бюсты великих людей и чтобы дни открытий этих памятников являлись праздниками народными. Все имеет у нас сейчас характер войны, и наше желание творчества есть тоже момент борьбы.

Теперь, когда мы выступаем уже не против германских гарнизонов, а против буржуазного строя всего мира, на Западе уже с уважением произносят наши имена, смотрят на нас как на культурных людей, которые строят свое будущее на правильно понятых основах народного образования. Когда к нам приезжают представители иностранных государств, они видят, что в наших руках теперь новая сила, которая зиждется на стремлении вознести народ на самую высшую ступень культуры; они видят, что наша сила в нашем горячем стремлении создать новое, прекрасное поколение, и они вынуждены признать, что мы победим.

То, чего мы добились за эти десять месяцев, заставляет всемирный пролетариат верить в нас. Пролетариев Запада глубоко огорчают наши ошибки, их радуют наши успехи. Они говорят там, у себя: «Мы в России получили то-то, мы в России строим новую школу; там растет другой народ». И чем лучше мы будем вести культурное строительство здесь, у себя, тем скорее добьемся для всего мира того прекрасного будущего, которое мы завоевываем для наших детей. Наша революция не останется бесплодной. Мы пришли и взяли власть не для того, чтобы в один прекрасный день ее отдать, а для того, чтобы создать этот новый прекрасный мир. Мы должны высоко нести наше знамя и донести его до конца, поставив наш пролетариат в самых первых рядах мирового пролетариата.

1918 г.

Коммунистическая пропаганда и народное просвещение

Дело народного просвещения в классовом государстве, о чем мы неоднократно писали, всегда носит классовый отпечаток.

Выделим временно так называемые объективные знания, данные точных наук, хотя упомянем и здесь, что аромат классовости умеет тончайшим образом забираться даже в самые, казалось бы, недоступные уголки науки, вплоть до математики.

Но если мы остановим наше внимание на науках гуманитарных, то здесь мыслители, отличающиеся наибольшей точностью методов, как раз и устанавливают в последнее время наличность огромных доз субъективности.

Изучение методов, вольно и невольно применяемых, например, историками, приводит к выводу, что личное уравнение играет здесь капитальную роль *, и даже самое объективное историческое исследование представляет собой в конце концов совершенно оригинальное объединение материалов, из которых другие историки могут вывести с не меньшей добросовестностью и научной основательностью противоположные выводы.

Помимо невольного классового оттенка, который придается таким образом плодам научных работ, а стало быть и преподаванию их, мы имеем перед собой еще более или менее грубые формы прямой фальсификации данной науки в угоду тем или иным классовым предрассудкам или в службу тем или иным классовым интересам.

Народное просвещение как область государственной деятельности с этой точки зрения всегда было орудием приспособления психологии масс к видам того или другого классового правительства. Само собой разумеется, что общепросветительная политика классового правительства разнообразно преломлялась в разных слоях социальной среды.

Преподавание ставило иные цели по отношению к воспитанию господствующих классов, для средних групп (так сказать, группы надсмотрщиков) и низов, являющихся только объектом и рабочей силой для государства.

Мы ни на минуту не отрицаем, что и социалистический строй на первой стадии его развития, т. е. в эпоху диктатуры пролетариата, представляет собой общество классов. В нем определенно имеется политически господствующий класс, именно пролетариат, и притом по самому существу приходится признать этот класс находящимся в суровой борьбе за свое господство и под постоянным риском поворота колеса истории назад. При этих условиях просвещение ни в коем случае не может не рассматриваться как серьезное орудие классовой борьбы в руках пролетариата.

Вся разница между насильническим государством буржуазии и государством пролетарской диктатуры заключается в том, что усилия первого направляются на укрепление и увековечение самого государства, а вместе с ним и закрепощение одних людей другими, усилия же второго направлены, так сказать, к самоубийству, т. е. к созданию таких условий, при которых само государство перестало бы быть нужным, и к полному раскрепощению всякой человеческой личности. Орудием, путем является, однако, тоже насилие.

В области народного просвещения эти положения отражаются в том смысле, что просвещение и весь государственный просветительный аппарат должны быть использованы в целях коммунистической пропаганды; насилие может проявиться в том смысле, что лица, являющиеся элементами государственного просветительного механизма и вредящие делу коммунистической пропаганды или отказывающиеся быть по меньшей мере ее пассивными проводниками, должны быть беспощадно устраняемы из государственного аппарата.

В то же время аппарат этот должен по возможности наполняться элементами, способными служить активными проводниками коммунистической пропаганды.

В соответствии с существенной разницей между государством как формой насилия буржуазии и государством как формой насилия пролетариата мы и здесь видим со стороны буржуазии стремление насильно навязать через школу (равно как через прессу и т. п.) свою буржуазную ложь.

Коммунистическая же диктатура, не останавливаясь перед насилием, старается распространить максимум своей пролетарской и общечеловеческой правды.

Тенденциозность буржуазного государства является отвратительной, как меч буржуазного государства является проклятым орудием античеловечности.

Напряженное распространение коммунистических знаний есть тоже тенденция, но тенденция благородная и целиком служащая интересам развития человечества, как коммунистический меч в переходную эпоху является в полной мере рыцарским орудием защиты угнетенных против угнетателей.

До настоящего времени в нашей практике не произошло не только слияния, но даже, я бы сказал, простого сближения между задачами коммунистической пропаганды и народного просвещения.

Какое может существовать народное просвещение для коммуниста вне коммунистической пропаганды? Разве мы, пропагандисты коммунизма, занимались когда-нибудь чем-либо, кроме народного просвещения? Разве революционная пропаганда не есть самое подлинное народное просвещение в области, наиболее необходимой народу, наиболее насущной?

Когда поднимается вопрос о том, что Комиссариат народного просвещения должен сделаться орудием коммунистического просвещения, могучим органом пропаганды коммунистических идей среди всего населения Советской России, то возражения немедленно возникают с двух сторон.

Что говорят нам сторонники «чистого» и «объективного» просвещения: «Как! Вы хотите подчинить науки тенденциям определенной партии! Вы хотите принести в жертву обучение населения чисто митинговому воздействию на него путем агитационным и т. д. и т. д.?»

На эти возражения мы отвечаем: никто не посягает ни в малейшей мере ни на свободу научных изысканий, ни на широчайшее — в идеале нашем бесконечно более широкое, чем до сих пор,— просвещение народа объективными знаниями: знаниями языка, математики, естественных наук, художеств, технических приемов и т. д.

Это общешкольное образование именно потому и может быть у нас совершенно свободным, что пролетариат и его идеал не боятся ни в малейшей степени света истины. Еще Лассаль указал на это естественное слияние «четвертого сословия» с наукой *.

Но мы знаем, что школа обязана, во-первых, преподать детям и юношам прошлое человечества, дать картину настоящего и осветить надежды будущего и что сделать это с абсолютной объективностью не может никто на свете, ибо эта абсолютная объективность скрыта от человеческих глаз.

Мы знаем, что на самом деле под видом объективности детям и юношам стараются преподать эту историю с отсталой точки зрения, с точки зрения отсталых классов (помещиков, буржуазии) или про-

межуточных межклассовых групп, с точки зрения разных мелких интеллигентских идеалов.

Если говорить о их научности и объективности, то, разумеется, все это просто глиняные черепки по сравнению с базальтовой твердостью научно-социалистического подхода к истории культуры.

Требуя из соображений пролетарской тактики наполнения школьного и внешкольного обучения духом научного социализма, мы, положа руку на сердце, могли бы требовать того же и исходя из соображений наивысшей научной объективности.

В сущности, нет такой науки и нет такого технического умения, которое не имело бы отношения к идее коммунизма или коммунистическому строительству.

Наоборот, всякое знание, будь то самое отдаленное от общественных вопросов знание законов природы, всякое техническое умение освещается новым светом, когда мы смотрим на природу как на лестницу законов все более сознательно строящегося всечеловеческого разумного и счастливого коллектива, когда на каждую работу мы умеем посмотреть как на часть, стройно входящую во все более разумные планы общественно-культурного строительства.

Поэтому рациональные возражения сторонников независимости школы не должны смущать нас ни в малой мере, школа будет независимой от печального прошлого человечества, наиболее объективной, наиболее научной, если она сделается возможно более коммунистической.

Но мы встречаем, к сожалению, возражения и с другой стороны — от некоторых товарищей коммунистов, и в том числе прежде всего от отдельных пропагандистов нашей партии.

Они боятся, что если Комиссариат народного просвещения будет признан господствующим органом пропаганды коммунистической истины, то в широкий орган общего просвещения вольется струя чисто партийной пропаганды, что вопросы злободневные — политика, тактика, обучение программе и т. д.— растворятся в безбрежности общего просвещения.

Я даже встречал возражения, формулирующие эту мысль с большей наивностью: некоторые товарищи с серьезным видом доказывали мне, что нельзя взять дело пропаганды у партийных людей и передать его учителям гимназии.

Само собой разумеется, что было бы чудовищным допустить хотя на одну минуту подобное разжижение нашей партийной пропаганды посторонними элементами; не об ослаблении ее идет дело, а об ее усилении.

Партийные пропагандисты и персонально, и в тех самых организационных соединениях, которые сейчас у них существуют, остаются, и никакому новому контролю, кроме контроля ЦК, они не подчиняются. Связь их с местными партийными организациями остается совершенно неприкосновенной, и они получают к своим услугам весь аппарат Комиссариата народного просвещения. Они могут внедряться в него, они могут пользоваться нашими школами, народными университетами, народными домами, библиотеками, театрами, концертами, выставками и т. д.

Дело не в том, чтобы подчинить партию Комиссариату народного просвещения (да еще притом включая в него и его непосредственный учебный и ученый персонал, весьма далекий в подавляющем большинстве от всякого коммунизма), дело именно в том, чтобы этот аппарат и этот персонал подчинить партии как можно прямее.

Повторяю, никакого ущерба той работе, которая уже ведется, от этого произойти не может, ибо никаких изменений в деле партийной пропаганды сближением ее с работой Комиссариата народного просвещения не вносится; зато в работу Комиссариата народного просвещения вносится существеннейшее изменение, поскольку он, стремясь превратиться в орудие распространения коммунистической науки и научного коммунизма, не может выполнить этой задачи без самой сугубой поддержки Коммунистической партии.

Итак, мысль, которую я желал бы видеть обсужденной и усвоенной нашими партийными пропагандистами, заключается совсем не в том, что партийная пропаганда должна быть частью работы Комиссариата народного просвещения, а в том, что работа Комиссариата народного просвещения должна быть весьма и весьма важной частью работы Коммунистической партии.

1919 г.

О классовой школе

Буржуазная и коммунистическая трудовая школа

В классовом обществе все, что ни делает государство, имеет строго классовый характер.

О государстве имеются два доминирующих суждения: то, которое выставляет либеральная буржуазия, и то, которого придерживаются марксисты.

Либеральная буржуазия утверждает, что государство есть организация порядка. Не отрицая того, что отдельные классы существуют в настоящем обществе и могут бороться между собою, либералы говорят, что государство с его законами стоит над классами и должно заботиться о том, чтобы эти классы в распре между собою не нарушали общего единства. Оно охраняет справедливость и вместе с тем заботится о путях сообщения, о больницах, о школах,— словом, о таких сторонах жизни, которые необходимы для всех и которые поэтому переходят в ведение общего органа, наивысшего органа общественного характера — государства.

Либералы вследствие этого требуют, чтобы государство само зависело от парламента, выборы в который происходят свободно, так что каждый класс может прислать туда своих представителей. Парламент, таким образом, оказывается, по их мнению, отражением взаимоотношений сил в стране.

Эта теория государства, как компромисса, как договора, венчающего разнохарактерные классы общества, получает некоторое подкрепление в парламентском демократическом режиме. Однако эта теория совершенно неверна. На самом деле действительность этому не соответствует. На самом деле государство, как до Маркса многие юристы догадывались и как Маркс совершенно точно и определенно установил, есть организация власти господствующего класса, и только.

Господствующий класс есть меньшинство, которое эксплуатирует большинство, которое живет трудом большинства, которое должно управлять и землями, и инвентарем, и скотом, и своими рабочими. Управлять оно может, только создавши огромный механизм насилия, и все государства в мире имеют военно-полицейскую силу, которая находится на службе у господствующего класса и которая пресекает всякую попытку большинства протянуть руку к тому гигантскому имуществу, которое находится в руках меньшинства, и самыми жестокими карами вгоняет это большинство опять в повиновение.

Так было в рабовладельческом государстве, где рабовладелец вооружен, а рабы обезоружены, где рабовладелец имеет челядь, которая по его приказу обрушивается на рабов, если они осмеливаются восстать. Так же и в самых тонких демократиях, где рабочее движение, протестующее против эксплуатации, вызывает кары судебные или просто карательные экспедиции, вплоть до Англии, вплоть до Америки, до Швейцарии. (В Швейцарии недавно милиция расстреляла на улицах цюрихских рабочих).

Всякое государство имеет главною целью обеспечить господство господствующему классу. Но по мере того как большинство начинает просвещаться и организовываться, когда имеется уже политически мыслящий пролетариат и радикальствующая мелкая буржуазия (это бывает там, где крупная буржуазия или близка к власти, или взяла уже власть в свои руки, где есть хорошие пути сообщения, где есть известный уровень капиталистического развития), там крупная буржуазия оказывается не в состоянии устроить такой строй, при котором безоговорочно и без маски власть принадлежала бы ей. Она пыталась это делать, устраивая так называемое цензовое правительство, которое в парламент пускало только людей богатых. Но это было трудно, это било в глаза созревших частей демократии (хотя бы и среди имущих), которая волновалась: можно было опасаться революции. Поэтому-то и введена была буржуазией (кое-где вполне добровольно) хитроумная машина всеобщего избирательного права, которая давала как будто бы политическое равенство всем гражданам, но вместе с тем обеспечивала власть за богачами.

В Америке, в Англии или во Франции существует всеобщее избирательное право; это демократические страны (демократия — значит власть народа), но огромное большинство народа живет там нищенскою жизнью, незначительное меньшинство имеет фабрики, заводы, копи, дома, громадные имущества, живет в великолепии и роскоши. И это образцы демократичнейших государств. А если являются там люди, которые говорят, что народу должны принадлежать и машины, и здания, и земли и только тогда будет власть народа, то этих людей

хватают, сажают в тюрьмы, их газеты закрывают,— одним словом, отвечают на эту проповедь жестокими репрессиями.

Этого нельзя добиться голою силою. Конечно, буржуазия может быть лучше вооруженной, чем рабочие, но на этой стадии развития буржуазия вынуждена иметь очень большую военную силу. Как для того чтобы справляться со страной, которая велика, справляться с многочисленными восставшими, нужно большое постоянное войско, так нужно оно и для защиты от нападающих хищнически других государств. Поэтому в военном отношении буржуазии приходится опираться на всеобщую воинскую повинность.

Но народное войско может легко присоединиться к восставшим. Дело в том, однако, что никогда, ни в какие времена государство не покоилось на грубом насилии *только. Главным* средством подавления низших классов являлся *меч*, грубое насилие, но рядом с этим шли *методы отравления сознания* низов общества.

Во-первых, не надо давать низам знания, надо, чтобы массы оставались невежественными; во-вторых, на почве этого невежества надо привить им такие взгляды, такое настроение, чтобы раб считал, что создавшееся положение законно, чтобы он считал, что это справедливый порядок; надо извратить его здравый смысл и заставить добровольно подчиниться тем условиям, в которых он живет.

У наших писателей отразился тип крепостного или дворового человека, который, как собака, ухаживает за своим барином, который убежден, что бог велел душу свою положить за своего барина. Вспомните, как твердо солдат был уверен, что положить жизнь за царя — величайший подвиг. Видите, как приручили людей! Их приручили так, что они до мозга костей становились рабами и благословляли свое рабство. Это делалось при помощи религиозного разврата, через священников. С малых лет начинали иногда накачивать в мозги подчиненных, что мир не есть настоящий мир, а есть еще другая, загробная жизнь, в которой все иначе и которую нужно знать, чтобы понять, как нужно вести себя здесь. Самая хитрая религия учит, что мир так построен, что бедняк покорно влачит здесь злосчастную жизнь, чтобы на том свете получить великую награду, что, наоборот, если будете в какой-нибудь мере бунтовать против судьбы, на том свете будете мучиться в страшных пытках.

Эти идеи вдалбливали и в головы крестьянина рядом с целой массой других предрассудков, и таким образом крестьянство, низы проникались этой идеей.

В мире есть великий монарх, против которого ничего не поделаешь,— бог, которому повинуются урожаи и неурожаи, судьбы человеческие, жизнь и смерть, болезнь, удача и убыток — все от него за-

висит. Это не то, что царь земной, который может посадить в тюрьму; от него зависит судьба не только пока человек живет, но и судьба вечной души. А что такое кратковременная жизнь человека на земле перед этой вечной душою? И этот-то царь установил на земле существующий порядок.

Христианство говорит, что бог любит именно бедняка, что он на его стороне. Еще неизвестно, может быть, богачу на том свете очень круто придется, и вот нужно этот краткий искус выдержать и повиноваться на этом свете богачу. Богачу это учение, конечно, выгодно, а бедняк по невежеству своему верит и поддерживает всю эту хитрую концепцию. И в Западной Европе мы видим то же самое; мы видим, что громадные суммы денег расходуются государством (а там, где государство отделено от церкви,— обществом) на то, чтобы содержать эту армию омрачителей, отравителей человеческого сознания, попов всякого рода.

И чем страна культурнее, тем христианство тоньше, хитрее, чтобы оказаться достаточно действующим одурманивающим ядом.

На стадии развития более или менее цивилизованного государства оно получает в свои руки огромные средства, чтобы отравлять человеческое сознание, оно получает в свои руки всенародную казарму. Всеобщая воинская повинность делает то, что каждый молодой человек оказывается на некоторое время взятым в ежовые рукавицы военного механизма. На самом деле двух-трехлетняя военная служба для всех не нужна. Война доказала, что в три месяца максимум можно сделать прекрасного боевого солдата.

Но его брали в солдаты надолго, чтобы там через посредство кадрового офицерства и унтер-офицерства совершенно обезволить, чтобы он по их приказу стрелял в кого угодно. Под видом «патриотического» долга людей превращают там в манекенов, выдрессировывают, и такой дрессированный человек не только в течение своей солдатской жизни оказывается в распоряжении армии, но и после он носит в своей душе эту покорность, эту способность оказаться загипнотизированным командой.

Затем государство получает прессу, т. е. возможность на огромном количестве бумаги (само как государство или через органы, которые оно подкупает, поддерживает) распространять какую угодно клевету, писать все, что выгодно, вести лживую кампанию против социализма, распускать всякую сеть сплетен, слухов, ложных известий. Целая река лжи течет по жилам прессы, в особенности в странах Запада. Она проникает всюду, буквально почти в каждую избу крестьянина и производит там опустошительное действие. Продажные газеты создают так называемое общественное мнение. Это общественное мнение,

которое проникает в недра народных масс, в буквальном смысле слова фабрикуется. Государство говорит: извольте общественное мнение подготовить так-то,— и все газеты начинают трещать в известном направлении; им верят. Затем надо бороться с прессой *чужой*, с прессой социалистической. В демократических республиках нельзя просто закрывать социалистические газеты, но борьба с ними и так сравнительно легка. Для того чтобы иметь большую газету, нужен большой капитал. У рабочих его нет, газеты рабочих издаются на ничтожные средства. Затем буржуазные банки и фирмы не дают им своих объявлений, а для того чтобы газету продавать за одно су, как было во Франции, они должны иметь объявления, а иначе существовать не могут. Поэтому социалистическая пресса во многих случаях была на задворках буржуазной прессы.

Наконец еще одно средство имело буржуазное государство — это *подкуп и привлечение к себе вождей угнетенного народа и рабочего класса.*

Из среды самих рабочих в парламент часто выбираются люди из числа тех, которые понимают весь этот механизм и начинают проповедовать в массах, чтобы они открыли глаза, посмотрели на то, что это вовсе не демократия, что это сплошной обман, что при помощи казарм и прессы, при помощи подкупа ими правит незначительное меньшинство, которое делает их жизнь обездоленной.

Сначала таких людей просто истребляли всеми средствами, но потом это оказалось невозможным, их стало слишком много.

Так как при парламентском режиме этих людей, если они красноречивы, выбирают в городские думы или в генеральный совет, что соответствует нашим бывшим губернским земствам, наконец, в парламент, то выбранных таким образом находят уместным подкупить. Такому человеку обещают всякие блага, принимают в свою среду; иные из них женятся на буржуазных девушках, получают внезапно высокие назначения, им продают или уступают даром акции предприятий. Иные рабочие депутаты поддаются этому соблазну и продаются. Одни продаются целиком, со всеми потрохами, как какой-нибудь Бриан, делаются абсолютными лакеями буржуазии, но все же оставляют на себе такой социалистический налет для обмана. Говорят всякие революционные фразы, но революцию откладывают на сотни лет и, боже сохрани, предостерегают рабочих идти за людьми, которые легкомысленно сейчас хотят осуществления социализма. Они становятся *эволюционными социалистами*. Они делаются министрами. Это все способные люди, и буржуазия доверяет им всю свою судьбу, делает их главными кормчими государственного корабля, потому что, обволакивая себя такими социалистическими фразами, они являются более

выгодными политиками, чем простой буржуй, волчьи зубы которого очевидны народу.

Так и у нас в России делали. Как только буржуазия достигла власти в феврале — апреле, она потребовала, чтобы социалисты сделались министрами. Она потребовала к себе Чернова, Церетели и т. д. Она посадила их как ширму перед собою, и они ездили и заливали революционные пожары, как настоящие водолеймейстеры. Они служили ей всяческим заслоном, а настоящая власть находилась в руках капиталиста Коновалова, помещика Львова, банкира Терещенко. У нас не было таких людей, которым буржуазия могла бы просто передоверить всю власть, а в Западной Европе есть такие вышедшие из народа, вроде Ллойд-Джорджа или Мильерана, которые становятся первыми министрами и президентами. Конечно, их держат на ниточке.

Есть такие, которые продаются лишь вполовину. Личная жизнь их становится более или менее удобной, они перестают торопиться, но на словах остаются как будто бы вполне социалистами. Все время они разъезжают, агитируют среди рабочих, строят организации, но в сущности у них все согласовано с буржуазией. Они говорят, что цель, т. е. революция,— это ничто, а путь, т. е. реформы,— это все. Сегодня на полчаса рабочее время сократили, завтра на гривенник заработную плату увеличили. Это и есть настоящая «парламентская борьба». Потихоньку, полегоньку. Буржуазия охотно идет на эти уступки. И громадная партия, как германская социал-демократия, вплоть до самых левых людей, вроде Каутского, оказывается совершенно погрязшей в такой парламентской тине. Таким образом рабочий класс лишают его вождей.

Вы видите, какие огромные силы у буржуазии, но не последнее место в этих силах занимает и *школа*, которую буржуазия делает тоже орудием развращения сознания масс.

Первая задача, которую ставит себе правительство господствующего класса, заключается в том, чтобы низы были не развиты, чтобы в них не развернулась критическая мысль. Когда дело идет о такой стране, как Россия, то там до самого конца царского режима министр народного просвещения являлся, по выражению Щедрина, министром народного затемнения. Если какое-либо общество хочет школу открыть, министр ему не позволит; если хотят в городе открыть университет, министр не позволит; если имеется талантливый профессор, его выгонят вон, за границу; если студенчество борется за то, чтобы школа шире развернула научные занятия, отдать студентов в солдаты. Это была постоянная политика министерства народного просвещения. Министерство народного просвещения было как бы депар-

таментом министерства внутренних дел. Министерство внутренних дел заботилось о том, чтобы школа была предоставлена в его распоряжение.

Но даже в России министерство финансов (заинтересованное в том, чтобы свести бюджет, и понимавшее, что для этого нужен развитой капитализм, что без этого Россия должна была безнадежно отстать от других стран, потому что некапиталистическая страна всегда будет бита капиталистической) настаивало на необходимости развернуть школы и вошло в острый конфликт с министерством народного просвещения. Министерство финансов устроило свои политехникумы, свои коммерческие гимназии по лучшему западноевропейскому образцу. И действительно, нельзя народ держать в невежестве, если хочешь иметь квалифицированных рабочих, если хочешь иметь хороших приказчиков, если хочешь иметь крестьянина, который может прочитать какой-нибудь популярный агрикультурный журнал и согласно ему улучшить свое хозяйство.

Страны с широкой грамотностью, страны с хорошо поставленным, хотя бы буржуазным, народным образованием могут иметь и относительно хорошего солдата, хорошего земледельца, хорошего рабочего. И когда Западная Европа убедилась в этом, она усиленное внимание обратила на народную школу.

Однако она отнюдь не хотела, чтобы эта народная школа дала народу полное знание. Для чего это ему? Выдрессировать надо, чтобы он умел читать, писать, но надо, чтобы тут же поп вложил возможно большее количество своего христианского яду. Надо дать простолюдину технические умения до известного предела, но без серьезной научной подготовки, а главное — пресечь всякую возможность для человека из народа перейти из этой узкой сферы так называемой народной школы к какой-нибудь другой.

И это было сделано до такой степени искусно, что в России, например, количество людей из крестьянства и рабочего класса, которые попадали в элементарную школу и затем переходили в школу среднюю, составляло всего четверть процента. Значит, один человек из четырехсот мог попасть в школу высшей ступени, когда кто-нибудь ему покровительствовал или когда это был сыночек богатого крестьянина и т. п.

Таким образом, человек из народа получает образование в лучшем случае в течение трех-четырех лет и затем выбрасывается из школы. И если удается получить образование дальше на дополнительных вечерних курсах, то там он совершенствуется только в своем ремесле. Так это сделано в тех видах, чтобы человек, получивши все знание, не сделался легко, может быть, социал-демократом. Вот почему в Гер-

мании, во Франции, в Англии, во всех странах Европы никакого хода из низшей школы выше нет. В Америке это не совсем так. Там процент рабочих или мелких фермеров, которые попадают в высшую школу, гораздо выше. Не меньше, чем 4—5 процентов. Почему так? Америка не так боится выходцев из народа. Школа построена таким образом, что в нее попадает маленький процент рабочих городских и фермеров, но школа старается в них разжечь буржуазное сознание, внушить школьнику мысль, что ему надлежит отвернуться от своих. И нельзя себе представить ничего отвратительнее этих людей, которые стыдятся своих родителей, которые стыдятся своих товарищей из низшей школы, потому что они иначе одеты, иначе питаются и к ним иначе относятся господствующие классы. И замечательно, что германская политика, не пускающая рабочих и крестьян в среднюю школу, имеет свои невыгодные стороны для буржуазии, потому что талантливые рабочие остаются в своем рабочем классе, и поэтому в Германии очень много талантливых руководителей рабочего класса. В конце концов количество сознательных администраторов и организаторов социал-демократов выросло в Германии до очень значительной величины. Наоборот, Америка умнее. У нее нет остатков феодализма, она делает этих людей своими офицерами, возводит в разряд своих покорных инженеров, и, если бы не эмиграция, если бы не то, что отсюда — из Польши, из России, из Германии — постоянно приезжает в Америку беднота, там не было бы совершенно социалистических вождей. Там вождями социалистическими являются в большинстве случаев итальянцы, евреи, поляки, ирландцы, которые выехали из Европы. Коренного американца, как только он поступит в школу и как только там заметят, что это человек талантливый, его приручают. В школе даются сведения исключительно практические. Там преподается история в «патриотическом» классовом духе, там преподается закон божий, который отравляет сознание ребенка, затем там преподаются все науки в примитивном виде, только в течение четырех лет. В двенадцать лет мальчик ничему больше учиться не должен, он отправляется в качестве ученика на фабрику, на завод, в мастерскую, его выталкивают из школы вон, его образование кончено.

С законом божиим у буржуазии выходит недоразумение. Так, например, знаменитый немецкий педагог Паульсен заявляет, что преподавание закона божия в школе, явно расходясь с научным преподаванием других учителей, поселяет в учениках недоверие к школе. Поняв, что россказни библии, которые им передаются, являются антинаучными вымыслами, дети не верят уже и остальным учителям в их «патриотической» и тому подобных проповедях. Вот почему, по мнению Паульсена, необходимо из классовой школы, задачей кото-

рой является обработать в интересах правящих классов маленьких людей, выбросить ее слабейший пункт, а именно закон божий. А с другой стороны, другой знаменитый педагог, Ферстер, настаивает, что все попытки поставить школу без закона божия не удаются привилегированным классам. Никак нельзя, сетует он, уверить маленьких крестьян и пролетариев, что они должны проливать кровь за свою родину, в которой они являются эксплуатируемыми париями. Разумно разъяснить справедливость такого порядка невозможно, и только привлечение воли божией и потустороннего мира дает возможность настоящим образом просветить «патриотически», т. е. отравить, по существу, головы и сердца учеников *. Французы, отказавшись от закона божия приблизительно по тем же соображениям, какие указывает Паульсен, постарались заменить его буржуазной гражданской моралью. Учебник этой морали, как говорит радикал, а не социалист Бюиссон, представляет собой верх идиотизма.

Так мечется буржуазная политическая мысль: с попами глупо, и без попа не проживешь; с делом воспитания действительно все труднее и труднее. Культура до такого уровня дошла, что маленького француза или немца уже трудно надуть. Он начинает смотреть на все своими глазами, и отсюда школьный кризис.

Как сделать так, чтобы школа выпускала верноподданных, которые беспрекословно шли бы умирать за ту тюрьму, в которой их эксплуатируют? Это задача трудная.

Но не думайте, что лучше обстоит дело со школой так называемой средней. Средняя школа устроена была в Западной Европе так, что в нее поступают такие же маленькие дети, как и в низшую, но только дети буржуазные. Для того чтобы в данную школу не входили бедные, были установлены высокие цены. Школа платная, и плата установлена такая, чтобы рабочий никак не мог ее уплатить; есть некоторое количество бесплатных мест с таким расчетом, чтобы туда попадали дети из мелкобуржуазных семей. Тут проводится лозунг, который был высказан Д. А. Толстым, что кухаркиным детям не место в гимназии *; это лозунг общебуржуазный. Тут преимущественно производятся офицеры всякой службы, будь то армейская, или промышленная, или вообще бюрократическая; здесь та масса, на которую капитал опирается, как на *своих* людей, как на *своих приказчиков*, чтобы руководить остальными.

Когда правительство очень скверно, когда оно отстало, когда оно чудовищное, как было в России, то с величайшим недоверием относится такое правительство и к этим офицерам. Когда интеллигенцию всячески угнетают, когда держат страну в таком невежестве, в таком варварстве, что при отсутствии врачей врач не имеет заработка, что

при отсутствии журналистов писатели живут в Сибири и им запрещено писать, естественно, что и интеллигенция идет против правительства. Это правительство феодальное, помещичье. Недоверие к гимназии выражается в том, что назначаются директорами гимназии непременно черносотенники. Создаются колоссально глупые учебники и книги, и огромное большинство учебных заведений поставлено так, что от них пользы даже государству нет. На первом месте стоит преподавание мертвых языков. Когда-то эти мертвые языки, как латинский, были очень важны. Когда-то в Европе, сплошь католической, писатели писали по-латыни все книги; по-латыни писали и англичане, и итальянцы, и поляки. Это был тогдашний международный язык.

Теперь латынь потеряла всякое значение. Слова о том, что изучение греческого и римского мира может быть проводимо только на мертвых языках, неправда. В средних учебных заведениях, «классических», на последнем плане стоит фальсифицированная и искаженная история культуры, которую преподает учитель истории два-три раза в неделю, а каждый день долбится грамматика, исключения — все внимание направлено на форму языка.

Оправданием этому служит то, что это как будто бы формально обучает ум, что это хорошо — заставить ребенка изучать то, что ему скучно, изучать то, что ему не нужно. Это-де такая особенная гимнастика! На самом деле это делается для того, чтобы забить мозги человеку, которому не нужна грамматика, который ее забудет и который должен покорно повиноваться, слушать и читать, что прикажут. Эти болванчики-гимназисты сидят в мундирах, не смеют пошевелиться, должны отвечать, когда их спросят, а все остальное время молчать. Но задается урок от сих пор и до сих пор, и они должны зазубрить то, что приказано; повсюду — повиновение, как в казарме. Количество сведений, которое выносят из гимназии, ничтожно. Так, например, университеты и технические школы приходили в ужас от неподготовленности этого материала.

С реалистами было немножко лучше, но для того чтобы вы убедились, какая разница между реальной школой и гимназией, я расскажу следующий случай. Когда Вильгельм II взошел на престол, к нему обратились педагоги, сторонники реальной гимназии, и говорили: «Нам нужны хорошие коммивояжеры, нам нужны хорошие капитаны, нам нужны хорошие счетоводы и инженеры. За каким чертом вы засоряете умы наших детей латинским и греческим языками? Мы требуем категорически, чтобы дали полезную школу». И Вильгельм, который стремился к империалистическим целям, благодаря которым Германия сейчас погибает, Вильгельм стал на эту же

точку зрения: надо учить полезным вещам, потому что Германии придется торговлю и промышленность расширять и известно, что в войне победит организованность.

Но закоснелые учителя-классики ответили ему: «Вы, ваше величество, хотите сделать огромную ошибку. Из реальных училищ, пожалуй, получатся лучшие знатоки той или другой специальности, но зато гораздо худшие верноподданные. Если хотите иметь настоящих верноподданных, их может дать только классическое воспитание».

Вот совершенно правильная постановка дела. Вильгельм просто ответил, что пусть-де будут похуже подданные, но поумнее. Потом он раскаялся в этом. Позднее он прямо боролся против науки, вплоть до того, что устранял иногда из университетов крупных ученых-естественников за их политические взгляды.

Буржуазная школа Америки и Западной Европы несколько лучше, чем российская. Интеллигенция прочно куплена буржуазией, поэтому особенно бояться давать такой интеллигенции знания нечего. Знающий инженер прекрасно знает, что ему будут устроены паи и акции в том предприятии, в котором будет он служить, что он будет получать громадный оклад и жить тем лучше, чем больше будет выжимать денег из рабочих для своего хозяина. Адвокат, журналист, врач — в большинстве случаев люди, купленные прочно еще при отцах своих, люди, ставшие той силою, которая подпирает буржуазный строй за совесть. Между тем для русского правительства долгое время слова *революционер* и *студент* были равнозначащими. Приходилось постоянно бороться против народа, поскольку он получал образование, а не давать никакого образования нельзя: нужны чиновники и специалисты. И правительство русское металось в этих тисках. Но заметьте, как только пришла в Россию буржуазная свобода, часть студенчества оказалась на ее стороне, против пролетариата и его идеалов. Во время московской революции студенты стреляли в рабочих и составляли цвет белогвардейских отрядов, потому что они верили, что им с буржуазией будет лучше, чем с пролетариатом: «Черт знает, что будет с пролетариатом, он груб, невежествен, будут нами командовать какие-то мужланы, это нам не с руки».

В Европе средние школы рациональнее поставлены, и тем не менее они поставлены плохо, буржуазия там никак не может отвыкнуть от схоластической постановки дела. В Америке средняя школа поставлена лучше всего, и нам приходится очень присматриваться к тому, как американские буржуа построили школы для своих детей. Многое из того, что мы вводим в свою единую трудовую школу, есть социалистическое применение методов, введенных в обиход лучших

американских буржуазных школ. Буржуазия боится учить совершенно реалистически.

Когда приходится доводить науку до ее конечных выводов, то каждая наука непременно оказывается преисполненной социалистических тенденций. От этих конечных выводов не только вдребезги полетят какие-нибудь религиозные представления, но будет совершенно немыслимо защищать буржуазный строй. Если интеллигент, настоящий интеллигент, искренний, который думает не о том, сколько он заработает, на ком женится и как устроит свой домик, а именно хочет быть хорошим врачом, хорошим учителем, серьезно отдастся своей науке и додумается до конца, то он непременно сделается социалистом. Ибо как создать хорошую жизнь? Разве не является естественною целью каждого вдумчивого, общественно мыслящего человека содействовать организации гармоничной жизни, в которой развились бы все стороны человека и в которой эти развитые люди жили бы в братском сотрудничестве друг с другом ради счастья всех? Такие великие педагоги, как Руссо, Песталоцци, Гербарт, Фребель, не могли не подойти к этой задаче при свете подобного широкого идеала. Наука всегда толкала людей к социализму, если они были честны и смотрели достаточно широко.

Инженер должен поставить вопрос: как с наименьшей затратой сил производить побольше? Как устроить хозяйство так, чтобы не было убытков от конкуренции? И он скажет, что прежде всего нужно устранить капитализм, поскольку конкуренция является громадной растратой сил, поскольку основная техническая задача сводится к тому, как человек в наиболее безвредных для себя условиях может наиболее плодотворно производить и как отдельные предприятия слить в рациональную систему. Честный врач поймет, что лечение болезни — паллиатив, что первое для врача — профилактическая общественно-санитарная работа. Надо, чтобы жилища были хороши, надо, чтобы не было чрезмерного труда, чтобы было достаточное питание, и люди в сто раз станут здоровее,— и все это может дать только социализм.

Ни один интеллигент, который ставит свою специальную задачу во весь рост, не может не быть социалистом. Значит, чтобы он не стал социалистом, нужно убить его совесть, сделать его бессовестным, но это не всегда удается.

Крупные интеллигенты вследствие этого-то бунтуют часто, и целый ряд великих имен, в последнее особенно время, присоединился к социализму. Средних людей легче купить, но предварительно недурно их для этого околпачить. Все-таки лучше, если всей правды они не будут знать. Отсюда фальсификация и всяческий обман. В средней

школе сохраняется для этого и в Европе прежняя учеба. Вы встретите сколько угодно людей, кончивших среднюю школу, которые вам не объяснят толком самого простого производственного процесса. Их образование главным образом литературное. Из школ среднего технического типа выходит человек со специальными знаниями, но тот оказывается дикарем во всем остальном; выходящий из нее знает только одну свою часть, а остальное не знает вовсе. Вот как построена школа средняя.

Что же мы, социалисты, противопоставим этой классовой школе? Прежде всего, так как классов не может быть в социалистическом обществе *, то у нас не должно быть школы начальной, или народной, и школы средней. Всякий мальчик и всякая девочка, в какой бы семье они ни родились, вступают в один и тот же первый класс, в единую трудовую школу первой ступени. Так же точно каждый из них имеет одинаковое право по окончании четырех лет первой ступени перейти в четыре года второй ступени. Для всех единая школа. Конечно, нужно оговориться: для того чтобы мы за каждым мальчиком и девочкой могли признать право на школу, мы должны иметь несравненно больше школ, чем их имеется сейчас. Пока наше хозяйство не станет на ноги, школа будет далека от идеала, ибо она зависит от хозяйства. Но из этого не следует, что мы не должны были ставить перед собой этих идеалов. Нет, мы должны взять на себя эту священную обязанность.

Со школой второй ступени дело обстоит хуже, так как вторая ступень как раз соответствует бывшим классическим гимназиям и бывшим реальным училищам. Их в России крайне мало, заводились они только для буржуазии и буржуазной интеллигенции; их так мало, что в то время как начальная школа могла вместить 60% всех детей, эти школы не могли вместить и 10%. Нам нужно расширить сеть школ второй ступени в десять раз, а школа второй ступени предполагает лаборатории, всякого рода физические кабинеты, подготовленных учителей и т. д. Вот какая гигантская задача стоит перед нашей страной. Ее можно выполнить только в течение многих лет.

Что же делаем мы, провозглашая принцип, что каждый ребенок из первой ступени может перейти во вторую ступень, пока мы не можем обеспечить за всеми детьми такого перехода? Мы должны стоять на точке зрения перевода наиболее способных. Часто более способным окажется тот, кто лучше подготовлен, у кого дома лучшая обстановка, кто может скорее расширить свои познания, чем крестьянин или пролетарий. Поэтому мне кажется в высокой степени правильным отдавать преимущество детям трудового населения. Мы никакого риска тут не имеем. Неправда, что таким образом мы пере-

ведем более тупых и менее даровитых детей в школы второй ступени. Наоборот, среди той массы крестьянских и рабочих детей, которые потому не могли переходить в среднюю школу, что до сих пор находятся в худшем положении, чем дети из буржуазно-интеллигентской среды, масса талантливых детей.

Мы называем нашу школу единой *трудовой* школой. Что это значит? Это значит, что буржуазия унаследовала от схоластической школы школьную учебу, т. е. школу книги, учебника, устного урока, который дает учитель, и устных же ответов со стороны учеников, неподвижно сидящих за партами в течение определенного количества часов, школу строго разграфленной программы, усвоения на память. Мы считаем эту школу совершенно осужденной педагогической наукой. Даже лучшие буржуазные педагоги от нее уже отошли.

Первое понимание трудового принципа заключается в том, что ребенок должен воспринимать предметы обучения через труд, т. е. через живые, активные процессы. Когда девочка играет в куклы, она готовится быть хозяйкой и матерью; когда мальчик играет в войну, он готовится быть борцом; дети вечно воображают себя взрослыми, вечно играют во взрослых и игрою во взрослых упражняются в том, что они потом будут делать всерьез.

Игра есть метод самообразования. Школьная учеба игнорирует этот факт, она говорит: ребенок хочет бегать — посадите его на место; ребенок хочет сам творить, хочет сам заняться чем-то интересным для него — посадите его за латынь! Одним словом, тут идет борьба с самой природой ребенка. Мы стоим совершенно на другой точке зрения. Мы говорим: вся задача детских садов и первых годов школы заключается в том, чтобы дети играли целесообразно! Когда дети танцуют, поют, вырезывают, лепят, они учатся. Руководители должны все время так выбирать игры, чтобы возникали каждый день новые знания, чтобы каждый день дети что-нибудь приобрели, чтобы они могли каждый день научиться тому или другому маленькому ремеслу. И все это должно быть интересно.

В школе первой ступени та же тенденция, но от игры необходимо переходить к труду в самом широком смысле слова, надо поставить дело так, чтобы дети приобретали знания *играючи и вместе с тем трудились*. Труд ведь веселая вещь, когда он не доходит до переутомления; учителя должны предоставить детям разбиться на группы, выбирать занятие и направлять их к получению известных знаний. Поставив себе определенную задачу, они должны дать детям подготовленный материал для обработки и выводов. Сущностью нового преподавания является не учеба, не задавание урока и не спрашивание, а экскурсия, прогулки, зарисовка, моделирование и всевозможные

трудовые процессы, путем которых ребенок сам проделывает обогащение своего опыта.

Возьмем для примера геометрию, и вы скажете: вот у нас двор, разбейте его на части, на одной части будут грядки, на другой построим помещение для наших животных и т. д. Давайте сделаем это. И тут дети начинают гадать и думать, как можно этот двор разбить ровно на соответственные части. Тут вы им и покажете начальные способы землемерия, потому что планиметрия есть землеизмерение. Точно так же, когда вы переходите к преподаванию стереометрии, вы клеите с детьми кубы, пирамиды, шары. Он сам клеит, сам из дерева делает тела, знакомится с ними. «Из этого куска дерева ты сделай правильный цилиндр». Ребенок испортит один, другой кусок; другой ребенок пусть ему поможет.

Вместо того чтобы преподавать географию по нарисованной карте, вы покажите сначала в натуре, например, что такое холм, что такое река, что такое равнина, как можно измерять волнистость почвы. Вы делаете вместе с детьми из глины плато, горную вершину, всем классом пусть выполнят такую карту окрестности, а потом какой-либо части республики, например Крыма. Это называется трудовым преподаванием. Усвоенных таким образом знаний никто не может забыть.

Возьму, для примера, другой метод: театральный. Нужно, чтоб дети сами своими силами подготовляли, например, к какому-нибудь школьному празднику постановку. Это великолепный урок, групповой трудовой акт! Главное дело здесь в том, что драматизация ведь главный элемент игры. Когда дети играют в куклы или в разбойники, это очень близко к театру! Положим, мы проходим дикарский период истории культуры. Поживем же летом неделю, как дикари, пойдем в лес, будем выбивать кремнем огонь, будем приготовлять пищу сами и т. д. Поживем таким образом и при изучении патриархального быта. Давайте мы разыграем его, и получится вещь увлекательная!

Вот вы изучаете какое-нибудь средневековье, дети это должны усвоить: дайте им такое задание, постарайтесь описать, обрисовать отношения между цеховым рабочим и его заказчиком или между сувереном и вассалом с участием представителя духовенства, напишите так сцену, чтобы ребенок был заинтересован; тогда от такого урока он вынесет столько понимания средневековья, что никогда не забудет этого, ибо он это пережил, у него это в крови.

Вот такого рода преподавание *играючи* чрезвычайно важно.

Очень большое внимание приходится при этом обращать на рисование. Я говорю не об эстетическом требовании, не об обучении искусству, а о рисовании как необходимой вещи — как письмо, как раз-

говор. Неграмотен человек, который не умеет рисовать. В Америке школьный учитель обязан весь свой урок нарисовать. Когда спросят его, как гусеница устроена, он нарисует тут же ее перед вами, и каждый ребенок должен стараться сделать то же самое. Карандаш или мелок в руках человека, когда он говорит перед большой публикой,— это тот же орган его речи. Нужно уметь иллюстрировать свою речь.

Дети пошли гулять — зарисуйте прогулку. Вот здание такое-то — зарисуй. Вот дерево, которое в первый раз встретили,— пришли назад домой и набросали рисунок по памяти. В виде «кроки» * зарисуй дом, где ты живешь, нарисуй план, как построен, как кровать стоит, где окно. Вот эти наброски, эти иллюстрации чрезвычайно важны, потому что потом в жизни миллион раз встретится подобная надобность. Поручили детям организовать то-то и то-то — возьмите лист бумаги, начертите схему организации. Карандаш как орган черчения, как орган иллюстрации — совершенно необходимая вещь.

Таково первое претворение идеи труда в школе.

Кроме того, трудовая школа имеет еще другое значение. Мы не можем производить интеллигентов литературы, как производила прежде средняя школа. Трудовая школа должна всех научить трудиться. Значит, мы не только должны заботиться, чтобы учебные предметы воспринимались *через труд*, но надо научить детей самому *труду*.

Тут встречается у нас много последователей этой идеи и среди интеллигентов-толстовцев, которые тоже проповедуют устремление к труду. Легко понять это пожелание не в коммунистическом, а в толстовском смысле. Толстовцам кажется, что человек должен уметь и печь сложить себе, и сам хлеб себе испечь, и сапоги сшить, чтоб он мог себя обслуживать, и чем больше человек может сам себя обслуживать, тем меньше ему нужен другой человек. Это мелкобуржуазный идеал.

Коммунистический строй покоится на крупной промышленности, на фабриках и заводах. Разве можно заставить человека, который работает на заводе, производит какие-нибудь ремни или гвозди, и его еще заставить дома, чтобы он сам себя обслуживал! Нет, мы не хотим, чтобы его жена стирала, а хотим, чтобы в одной паровой прачечной стиралось все белье, чтобы не сам он готовил себе обед, а чтоб имели хорошо оборудованные общие столовые. Коммунистический строй все переводит на индустрию, он стремится установить не самообслуживание, а, наоборот, из-под власти мелкого труда перейти к громадным общественным учреждениям.

Конечно, детям мы этого сразу дать не можем. Конечно, мелкая буржуазия и крестьянское хозяйство в России существуют и будут

долго существовать. И крестьяне, поскольку ставят нам задачи относительно профессиональной школы, стремятся к ремесленничеству: ты научи мне его, чтобы он и подковы ковал, чтобы он и одежду шил. Мы не можем сказать, что теперь это уже не нужно. Мы должны давать такие знания, в деревне в особенности, но основная наша тенденция не та, и поэтому, когда трудовой школе придают часто характер самообслуживания совершенно толстовский, это идет вразрез с настоящей социалистической идеей.

Иногда спрашиваете детей, чему вас учили за этот год. Они говорят: «Очень мало, не было времени учиться».— «Что же вы делали?» — «Самообслуживались, каждый день дрова носили, пищу готовили, овощи чистили». Именно, если дети топят печку в школе, то, может быть, не столько для того, чтобы самообслуживаться, сколько для того, чтобы узнать на практике, что значит горение, почему дрова горят и почему дают тепло. На каждом акте, на приготовлении супа, можно объяснить уже и весь мир с его законами. Такого учебного характера мы часто не находим. Нам говорят: «Ну, все-таки они приучились к труду, они были белоручками, а теперь им ничто не страшно, они таскают и помои». Это совершенно толстовский подход. Дело, оказывается, не в том, чтобы создать настоящего гражданина коммунистической республики, а в том, чтобы сломить в интеллигентском ребенке отвращение к грубым формам физического труда.

Я слышал от не очень разумных сторонников единой трудовой школы и такую вещь: каждый завод в России должен быть производителен, поэтому и школа должна оправдать сама себя. Можно засадить детей шить или строгать и то, что они изготовят, продавать на рынке или пускать в обмен, отдавать совнархозу за деньги, и тогда школа ничего не будет стоить. Тут полное непонимание того, что школа производит не товар, а производит знающего человека. Вот ее продукт! Продукт в знаниях и умениях ее учеников, а все остальное — подсобное. Конечно, детей надо приучать к тому труду реальному, который действительно полезен; не выдумывать для школы ненужный, искусственный труд, какое-нибудь выпиливание из дерева рамочек, такой труд ничего не стоит. Но нужно придумать для детей как раз такой труд, результаты которого были бы воспитательны. И труд в школе должен быть педагогичным, т. е. должен быть произведен в таких порциях, чтобы ребенок учился, и если ребенок трудится и ничего не приобретает, то это — преступление школы.

Ни одного часа труд не имеет права существовать в школе, если ребенок благодаря ему не сделался умнее и ловче. Это не значит, что нужно осудить труд в школе первой ступени. Наоборот, совершенно правильно американцы развивают ту идею, что нужно развивать лов-

кость рук. Поэтому очень полезно, когда у детей школы первой ступени есть какая-нибудь слесарная мастерская, есть какая-нибудь столярная, токарная школа, если они умеют смерить, применить и точно выделать какую-нибудь вещицу. Приучать детей школы первой ступени к простым инструментам хорошо. Даже самообслуживание — прекрасная вещь, если им умело руководить. Какой-нибудь легкий ремонт школы, или огородная работа, или ухаживание за какими-нибудь мелкими животными, за кроликами, за козами — это чрезвычайно важно, прекрасно, но надо, чтобы дети не переутомлялись и чтобы всякий раз производились наблюдения, обогащался опыт. Не просто завести коров, чтобы они давали молоко,— это привело местами к печальным результатам,— а дать детям, возясь с коровами, приобрести целый ряд знаний и зоологических, и физиологических, и технических, и ветеринарно-лечебных и т. д.,— словом, чтобы максимум знаний из этого извлекался.

Что касается школы второй ступени, тут дело обстоит совершенно иначе. На второй ступени, начиная с 10-12-летнего возраста, мы должны приучать детей к настоящему техническому, по возрасту, фабрично-заводскому крупному общественному производству. Это делается по нашей программе политехнически, т. е. мы не преследуем цели в этот срок, от 12 до 16 лет, сделать ремесленника или хорошего рабочего, мастера определенного цеха, металлиста или кожевника. Мы должны заботиться о том, чтобы в 16 лет мальчик вышел с известным представлением о том, что такое промышленность вообще, чтобы ясно представлял строение фабрики, завода, паровую машину, динамо-машину, систему приводов, важнейшие станки разного рода, распределение завода на цехи и на мастерские, чтобы знал, как функционирует склад, экспедиция, как получается сырье, что такое фабричная контора, чтобы все эти вещи он отчетливо представлял себе. Нужно во всех частях фабрики поработать, может быть, только по паре недель.

Школа приходит на фабрику, рассыпается на группы, расходится по разным цехам для работы, и через несколько дней место работы меняется. Когда дети возвращаются в школу, они суммируют свои знания путем рефератов, путем споров; потом учитель объединяет все в одну картину. Спрашивает одного, другого, и у них фиксируется в памяти, что такое эта фабрика. Если они один завод знают уже, то на следующем им будет легче. Учитель укажет, что тут одинаково и что отлично и почему. Не важно, чтобы дети приобрели знакомство с огромным количеством таких производств. Достаточно, если они познакомились с самыми важными из этих производств. Желательно, чтобы в идеале каждый мальчик или девочка, кончая школу, имели

представление о металлической индустрии, о текстильной индустрии, о химической индустрии. Эти производства должны быть им показаны.

Наша страна отсталая, фабрик и заводов в ней мало. Есть города, в которых нет их совсем. Многие фабрики и заводы сейчас стоят. С этой стороны мы встречаем громадные затруднения, но главное — в неподготовленности учителей. Если нельзя показать несколько фабрик,— показать одну как пример и затем при помощи чтения, при помощи живой беседы, путем показывания рисунков разъяснить, чем отличается одна от других. Если нет других фабрик, то очень может помочь железная дорога, изучение локомотивов, ремонтных мастерских железной дороги. Большие пароходы, наконец, почтово-телеграфные станции — ими надо пользоваться в маленьких городах. Можно использовать любую паровую машину, или типографию, или станцию для электрического освещения. По мере того как у нас будет развертываться сеть заводов и по мере того как мы сможем возить детей куда нужно, делать более длительные экскурсии, мы это выравняем. И в течение четырех лет ребята будут видеть значительное количество индустриальных заведений, и нужно их не только посещать, но и пробыть там достаточно долго. Тогда все предметы преподавания можно будет опереть на это.

Центральный, основной предмет — история человеческой культуры: как развивались в зависимости от экономики все формы человеческой культуры. При изучении паровой машины вы наглядно расскажете, как появилась паровая машина, что было до нее; каждый урок чрезвычайно сильно оплодотворяется теми впечатлениями, которые ребенок получает от знакомства с индустрией. Индустрия так богата, в ней есть и вопросы химические, физические, вопросы гигиены, и чисто экономические, и классово-политические. Учитель редко должен сам рассказывать, он скажет ученику: ты поищи в такой-то книге, сам расспроси рабочих, сам догадайся. Таким образом приобретается способность самостоятельной умственной деятельности. Позднее введите рефераты. Например, о русской текстильной фабрике — как она возникла, когда возникла и как устроена. Ученик должен подготовиться, собрать материал; вы должны указать некоторые руководящие нити в книгах, указать, кого дóлжно расспросить, и он сам читает реферат. Затем устраивается дискуссия.

Надо ставить дело так, чтобы ученик не выучивал ничего назубок, а сам все приобретал.

Недавно один талантливый человек, который хочет реформировать фармацевтическое дело, говорил мне, что огромных результатов можно добиться, если заставить детей по данной таблице разыскивать

и засушивать определенные растения. Одновременно вы научаете детей разбирать растения, даете прекрасный урок ботаники и затем собираете громадный и драгоценный аптечный материал. Это совершенно правильная идея. Пусть дети знают, что они делают самостоятельную, полезную, нужную работу. Конечно, не нужно перегружать ребенка, ему помогать; пусть он поищет, пошарит. Потом вы ему говорите, что вот существует такой-то закон, такая-то формула, которая уяснит тебе многое, постарайся вот этот частный случай себе объяснить с точки зрения вот этого закона. Положим, вы хотите дать детям представление о воздухе. Вы обращаете внимание ребенка, что предметы падают неравномерно, что камень скорее падает, перо медленнее, а надутый водородом шар летит вверх,— подумай, разъясни, почему. Он скажет, может быть, что одно легче воздуха, другое такой же приблизительно тяжести, а третье тяжелее. Он, может быть, подумает, что это зависит от объема предмета, но дать вам иную формулу он не сможет, и вам надо навести его.

Дети должны, сначала играючи, а потом все более трудясь, приобретать ряд знаний, которые должны быть заранее указаны в программе с тем, чтобы учитель в конце года мог проверить себя, все ли дал он, что нужно. Он может свой год разбить на более короткие промежутки времени, с календарными этапами. На первой ступени дети должны научиться особым формам труда — столярному, слесарному, может быть, и т. д. И такие вещи, какие велись в передовой школе буржуазной: огородная работа, садовая работа, ухаживание за животными, террариум, аквариум — все это полезно на первой ступени. На второй ступени мы, главным образом, переносим центр тяжести в технику, но вырабатываем не специалистов, а людей, которые знают всю технику более или менее. Он знает, что такое индустрия вообще, и в связи с этим получил живое представление об обществе с экономической и исторической точки зрения, и о законах физики, и о законах химии, и о законах биологии.

Россия, как страна земледельческая, никогда не может упускать из виду сельского хозяйства. Для огромного большинства русского населения город малодоступен. Хотя в план наш входит, чтобы дети сельские по крайней мере делали длительные экскурсии в город, но это сопряжено с трудностями, и скорее городские дети могут делать экскурсии в деревню. Их меньше, а деревня велика. Но для самих сельских жителей трудовая школа приобретает невольно не столько индустриальный, сколько сельскохозяйственный характер. И действительно, до тех пор мы не поставим нашу трудовую школу на ноги, пока не сделаем каждую деревенскую школу сельскохозяйственным учебным заведением.

Сельская школа должна быть сельскохозяйственной. Я объехал в настоящее время не менее тринадцати уездов, был в России и на Украине и очень много видел разных школ и много беседовал с крестьянами по поводу школ.

В общем и целом крестьяне недовольны нынешней трудовой школой, хотя в очень многих случаях учителя и учительницы стараются эту идею проводить. Но что получается? Учительница получила какую-нибудь книгу Блонского, какую-нибудь брошюру Калашникова *, она неплохо представляет себе индустриальную школу, а фабрик нет, станков нет. Как же все это проводить в жизнь? Но она прочла также, что ритмическая гимнастика — хорошая штука, лепка — хорошая штука и рисование, а много учебы — плохо. И вот она дело поставила так, что дети занимаются грамматикой мало, арифметикой мало, но зато массу времени лепят, рисуют, танцуют и поют. Крестьяне волнуются и говорят: «Ну вот, иконы вынесли, уму-разуму не учат, закон божий совсем изгнали, а все время поют и танцуют. Прежде было лучше — чуть разбаловались детишки, учительница по затылку им даст, а теперь до того довели ребят, что мальчишку захочешь ударить, а он говорит: тятька, это запрещено советской властью! И выйдут из них какие-нибудь стрикулисты, это нам не с руки, мы такой школы не хотим и учительницу кормить не будем».

И что же, по-своему крестьянин прав. По-старому ему кажется, что ребенка нужно вымуштровать, бить, страх божий внушить и дать грамотность, а все остальное не нужно. Это плохие мысли, но ведь, действительно, эстетическая школа в деревне — дело очень второстепенное. И когда приехал я в одну школу и увидел, что все стены оклеены детскими рисунками, что на это потрачено много времени, я понял, что это должно производить удручающее впечатление на крестьян. Беда в том, что учитель в сельском хозяйстве и природе понимает мало, научить в этом смысле ничему не умеет; граблей от лопаты не отличит, говорят крестьяне, и не могут они питать уважение к школе.

Между тем русский крестьянин в сельскохозяйственном отношении страшно невежествен; если бы русский крестьянин применял то сельское хозяйство, которое применяется в Германии, то мы имели бы урожаи в шесть раз высшие самого большого урожая в России. А если бы применяли те научные методы, которые применяются теперь в Америке, то совсем нельзя сказать, что бы тогда было, потому что американцы развернули дело так, что им не нужно ни дождя, ни солнца. Они совершенно устранили всякое понятие о неурожае. Они определяют, какой длины должно быть зерно и какое количество зерен в том или ином сорте пшеницы; они изменяют свойство почвы,

прибавляя в нее разные вещества или прививая почве микроорганизмы, и делают в смысле обеспечения урожая настоящие чудеса. В сравнении с ними наши крестьяне — самые подлинные дикари, и вот если бы школа могла дать им помощь, они бы считались с ней.

Нужно, чтобы русская агрономическая наука протянула свои щупальца к крестьянству именно через учителя и через детей. Для этого мы стараемся теперь устраивать наши осенние и весенние кампании, когда дети под руководством учителей принимают участие в работах и получают тут же и урок естествознания, и урок сельского хозяйства. Нам приходится собирать учителей на краткосрочные курсы, на которых агрономы должны читать лекции. Первый год, конечно, можно сделать мало, но через несколько лет мы добьемся того, что каждый сельский учитель будет знать основы агрономической науки, будет получать хорошие сельскохозяйственные журналы, будет иметь сельскохозяйственную библиотеку и сможет действительно сказать крестьянину что-нибудь и относительно новых типов сельскохозяйственных орудий, и как их починить, если они испортились, и сможет дать совет, какое рациональное удобрение применять, и т. д. Изменить все крестьянское хозяйство, поднять на высшую высоту — это задача Наркомзема, но если школа будет внедрять такие знания в нерациональное крестьянское хозяйство, то крестьянин будет уважать школу. Мы распорядились, чтобы каждая школа имела кусок земли. Надо, чтобы учитель постепенно на этом куске земли развернул образцовый сад, образцовый пчельник, чтобы там было по возможности образцовое поле.

Следует еще прибавить момент политический. Как сказано в резолюции VIII съезда партии, школа должна быть источником познания, обучения труду и гражданского обучения.

Каждая сельская школа должна быть центром образования не только детей, но и взрослых, т. е. при каждой школе — это наша цель — должна быть небольшая книжная лавка и библиотека-читальня, при ней должен быть маленький внешкольный центр, где читаются лекции для взрослого населения.

Школа должна быть источником пропаганды и агитации. Как аппарат внешкольный и школьный она должна стремиться сорвать дело попа, убить религиозные предрассудки, чтобы бороться с властью какого-нибудь кулака, со всевозможными предрассудками, вплоть до эсеровских; чтобы развертывать перед крестьянином правильное понимание того, что такое коммунистический строй, что такое Советская республика, что такое революция, откуда она возникла, чего хочет; чтобы при помощи газет, при помощи ежедневной информации,

постоянно через детей на родителей и прямо по отношению к родителям вести неуклонно эту пропаганду.

И тогда наши учителя, которые должны иметь на одного, конечно, не 50—60 детей, а не более 25, станут распространителями просвещения в деревне. И нельзя говорить скептически: когда-то это будет. Сейчас нужно это делать. Самое важное — поставить себе правильную цель.

Государство в наших руках. Да, мы побеждаем наших врагов, мы не сразу, но сладим с хозяйственными вопросами. Придет то время, когда фронт просвещения будет выдвинут как главный фронт, когда будет выдвинут лозунг: все на просвещение,— тогда мы пойдем вперед и все то, что я говорил, будет осуществлено.

Есть люди, которые говорят, что вот два с половиной года мы бьемся, как рыба об лед, и ничего еще не сделано. Но сразу сделать всего нельзя, здесь нужно пройти определенные этапы. И сказать теперь, что лучше стоять на реальной почве и вернуться к старой школе,— это величайшая ошибка.

Мы от наших коммунистических идеалов отступать не можем, хотя бы выполнение их было очень трудным. И крестьянин и рабочий прекрасно знают, что дело не делается так, что тяп-ляп — и вышел корабль. Когда задача большая — построить гигантское здание, нужно положить очень много труда и настойчивости и не сетовать на то, что крыши нет, когда мы только фундамент начали строить.

Единая трудовая школа отличается даже от самых лучших школ Западной Европы. Когда наша «Декларация о единой трудовой школе» была переведена на иностранные языки, то газета «Норддейче альгемейне цейтунг», газета в высшей степени буржуазная, писала: «В первый раз правительство намечает программу подлинной народной школы. Если бы большевикам удалось этого достигнуть, то, само собой разумеется, у них была бы школа несравненно более высокая, чем в любой другой стране... Но это, конечно, химера и, конечно, утопия — они этого сделать не могут...».

В то время буржуа думали, что вообще дело русской революции представляет собой только эпизод, эксперимент. Только теперь они стали вопить о большевистской опасности, теперь им кажется, что это не эксперимент, а большая мировая гроза, которая может погубить их самих.

1920 г.

Доклад на III сессии ВЦИК 7-го созыва

Товарищи, на прошлой сессии ВЦИКа доклад Особой комиссии ВЦИКа по деятельности Наркомпроса был снят. И между прочим, один из очень горячих сторонников снятия вопроса с тогдашнего порядка дня аргументировал это таким образом, что, по существу говоря, всякая критика деятельности Наркомпроса будет бесплодна на том основании, что хотя недостатков в его работе очень много, но потребности его не могут быть удовлетворены, пока мы находимся в центре военных действий и пока советское правительство не располагает почти никакими возможностями для усиления ресурсов, которыми располагает Наркомпрос и которых у него крайне недостаточно.

Одно время ожидалось, и все мы были близки к такого рода воззрениям на вещи, что положение это в значительной степени облегчится и мы приблизимся к тому, что мы могли бы говорить о фронте борьбы с экономической разрухой как о первом по важности и о фронте борьбы с невежеством как по крайней мере о втором. Впрочем, эти фронты настолько неразрывно сливаются между собой, что вряд ли их можно четко отличить один от другого.

Сегодня я должен приступить к моему докладу без очень твердой уверенности в том, что советская власть имеет под руками возможность обратить ресурсы страны на столь важное дело просвещения во всех его разновидностях. Мы стоим перед неясной перспективой. Во всяком случае мы будем иметь войну на врангелевском фронте, поэтому, к сожалению, я не окрылен особыми надеждами по части результатов нашего сегодняшнего разговора. И, однако, я твердо верю, что перед вами выяснится целиком план, который ставит перед собой Наркомпрос, усилия, которые им употреблены, результаты, которые им достигнуты при совершенно точном учете препятствий, которые он встретил, и ничтожнейшей помощи, которую он получает, помощи,

в которой он нуждается, без которой не может органически обходиться в деле, например, школьного снабжения, детского питания и т. п.

Вы поймите, что никакие мероприятия внутреннего характера без изменения положения народного образования в смысле чисто экономическом ни в коем случае не могут сдвинуть нас с весьма печальной точки, на которой мы стоим. Я не хочу этим сказать перед товарищами по ВЦИКу, что мы будем стоять перед разбитым корытом и только ахать и хныкать по поводу того, что мы слишком мало сделали и вряд ли в ближайшем будущем можно что-нибудь сделать. В деятельности Наркомпроса в целом имеются и светлые страницы. И в общем мне кажется, что по заслушании моего доклада все придут к тому выводу, что дело народного просвещения, взятое в руки освободившимся трудовым народом,— по огромной жажде и тяге к просвещению, которую все констатируют, по тому настроению работников просвещения, которое наблюдается,— все это дело представляется как бы обработанной нивой, для которой нужно небольшое количество дождя и солнца, чтобы на ней все стало произрастать весьма буйно и богато.

Я с благодарностью принимаю критические указания, которые будут сделаны компетентными товарищами по части промахов и недочетов. Но если бы даже эти промахи и недочеты оставались так, как они есть, то при правильном снабжении, при большем количестве коммунистов на работе, при лучшем питании детей и учителей, при немного большем количестве зданий школьных, которые были бы нам предоставлены, мы сразу могли бы показать результаты, которые мы могли бы учесть как один из предметов нашей законной гордости перед Европой. И сейчас западноевропейские товарищи или «туристы», приезжающие к нам в Россию, высказывают известное удивление, что мы, борясь против течения, смогли достигнуть некоторых результатов, что у нас есть некоторые отдельные учреждения, которые стоят того, чтобы их показать.

Я думаю, что мы не можем предпринять настоящих мероприятий для полного выздоровления дела народного просвещения, ввиду того что мы стоим посредине войны; но тем не менее, если ВЦИК проявит добрую волю в этом отношении и достаточно решимости, то, само собой разумеется, кое-какие язвы могут быть залечены. В общем, мы можем перегруппировать наши ресурсы таким образом, чтобы в результате получилась все-таки известная помощь этому необходимейшему делу.

Товарищи, народное просвещение с того момента, когда оно было вызвано к жизни Октябрьской революцией, сразу встало перед большими трудностями, которые можно разбить на три отдела, самых капитальных.

Во-первых, старая школа уже теоретически, принципиально, априорно должна была быть во что бы то ни стало изменена коренным образом, ибо старая школа была политической школой, носящей на себе совершенно определенную культурную и политическую печать духа буржуазного или духа буржуазно-помещичьего, царистско-поповского. Это была первая трудность, потому что работ по социалистической школе в мировой литературе крайне мало. И нам как теоретикам пришлось выступать здесь на почти невозделанном поле. Книга Шульца, по существу, являлась для нас довольно оппортунистической программой реформ, которые социал-демократическая партия предполагала провести в недрах капиталистического общества *. Кое-какие педагогические сочинения классиков (устремлявшихся полуинстинктивно к социализму, как великие поэты и философы Германии) были, конечно, недостаточными источниками. Сам Маркс не так много почерпнул у Гете и Шиллера и даже Гегеля. В таком же отношении и мы стояли перед этими идеалистами, хотя и являемся, по словам Энгельса, их наследниками.

Новейшие американские, германские, швейцарские, скандинавские педагоги давали кое-какие ресурсы, но это была передовая буржуазная или передовая мелкобуржуазная школа, и надо было с величайшей критикой отнестись к этому.

Какой же у нас был источник света для того, чтобы не заблудиться на этих путях? Полторы страницы, написанные Марксом для Женевского конгресса, и несколько отдельных фраз в других сочинениях *.

Во-вторых, сама педагогическая задача старой школы хотя, конечно, имела нечто общее с образованием, но школа построена была так, чтобы давать это образование, смешивая его с псевдообразованием, с предметами вредными, поскольку они не были необходимы и занимали большое количество места или были прямо ядовитыми, как закон божий. В той же части, в которой эта школа отражала социальную структуру буржуазного общества, она создала двойственность школы. Если в средних и высших школах умы отравляли и социальная наука передавалась искаженная, то в элементарных школах разрывались между двумя задачами: научить «грамоте» и в то же время оставить людей в рабской тьме.

Мы взялись за врачевание этих пороков. Мы выдвинули идею единой школы. Мы изгнали из школы целый ряд таких предметов преподавания, которые являлись бесполезными или вредными и которые являли собой отражение буржуазных взглядов на культуру.

Под единой школой мы разумеем следующее. Во всех передовых странах, даже самых культурных, между низшей школой и средней

есть непроходимый промежуток, т. е. вся средняя школа построена таким образом, что она имеет начальные классы (от приготовительного с восьми лет) и принимает в себя отпрыски господствующих классов и проводит их до университета. Между тем рядом существует элементарная школа для «низших классов», и оказывается, что в Германии, например, менее одного процента проникает из элементарной школы в среднюю. Фактически огромное большинство населения имеет школу третьего сорта, выбрасывающую после нескольких лет недоброкачественного учения в так называемую жизнь.

С этим надо было покончить, и мы провозгласили единую трудовую школу, которая должна была каждого, независимо от его происхождения, одинаково проводить по всем ступеням школы. Этот принцип единства не может быть проведен сразу. Нам не хватает школ, чтобы сделать низшую школу обязательной, т. е. школу первой ступени, элементарную. Фактически мы не имеем также возможности из школы первой ступени, для которой мы использовали старые школы, переводить всех кончивших в школу второй ступени, и приходится давать преимущество лицам пролетарского происхождения и более способным детям. И все-таки надо было провозгласить первый принцип — школа для всех равна. Если мальчик, кончивший школу первой ступени, переходит или не переходит на следующую ступень, то независимо от его происхождения, от роли, которую играют родители в обществе, а на равных началах, в зависимости от способности мальчика.

Кроме провозглашения единства школы, мы сделали ее общедоступной, прежде всего в смысле бесплатности. Этого недостаточно. Общедоступность предполагает также школьные завтраки и обеды, снабжение школьными пособиями и т. д. Мы должны были пойти еще дальше — вплоть до снабжения обувью и одеждой. Вы увидите потом в цифрах количество снабжения этими предметами, увидите, что мы при наших ресурсах далеки до смешного от тех обязательств, которые мы на себя приняли.

Но мы все же не отшатнулись от своей цели. Мы хотим, чтобы народ знал, что́ несет советская власть, потому что у нас есть ответ против всех легкомысленных нападок: вы обещали то-то, но не сделали. Мы отвечаем: мы это сделали бы, если бы нас не душили. И пускай даже самый невежественный элемент народа знает, что действительно это наше безусловное обязательство, что мы не можем опустить руки до тех пор, пока не осуществим его, и если не осуществили еще, то только в силу того оскудения, которое вызвано все продолжающейся борьбой реакционных сил против революции. Общие цифры будут приведены мной.

Самая общедоступность предполагает наличность достаточного количества школ, т. е. так называемую сеть школ. Вы увидите из цифр, что школьная сеть России формально довольно быстро растет. Открывается много школ. Но все вы знаете, что старые школы находятся в ужасном положении в смысле ремонта. Мы не имеем возможности ремонтировать. Часто бывает, что школы в смысле отопления находятся в таком положении, что их нельзя пустить в ход. Очень многие школы в городах заняты под лазареты или военные учреждения. Поэтому эта цифра, которую мы могли бы признать удовлетворительной для роста школьной сети, должна быть уменьшена, так как старая школа в силу естественной разрухи подверглась стихийному разрушению. Если говорить об элементарной школе, то количество детей, которые могут быть помещены в ней, равняется приблизительно 60% всех детей этого возраста. Нужно не менее чем удвоить количество школ, чтобы они могли обнять все поколение в возрасте 8—12 лет.

Когда мы переходим к школе второй ступени, то оказывается, что средняя школа, приспособленная ранее для господствующего класса, может вместить лишь одну десятую детей этого возраста. Школы второй ступени требуют гораздо лучшего оборудования, и открывать их вновь трудно. Работа по созданию школьной сети протянется много лет. Как только мы будем иметь достаточное количество школ, мы тотчас же сделаем посещение этих школ реально обязательным. Сейчас эта обязательность остается висящей в воздухе, ибо многие не могут посещать школу не потому, что они не хотят этого, а потому, что школа не топлена, или занята каким-либо военным учреждением или лазаретом, или стоит без крыши, или вообще отсутствует еще.

Мы имеем для ближайшего времени один отрадный факт. Сезон 1920 г. отличается необычайным приливом во все учебные заведения — от низших до высших — лиц, жаждущих самообразования. Я могу привести пример, который только что слышал от товарища, работающего на Красной Пресне. Там рассчитали школы на 10 тыс. детей, а их пришлось открыть на 22 тыс. Дети буквально хлынули в школы. Это мы наблюдаем повсюду, вплоть до высших курсов университета.

Есть какой-то сдвиг в рабочем классе в этом отношении (равным образом и в прежде саботажной интеллигенции) — энергичное устремление к источникам знания, очевидно вызываемое крайне острым сознанием необходимости приобретения опыта для реальной работы в деле воссоздания народного хозяйства. Тут толчком послужил тот небольшой период нашего существования, когда был дан ловунг начать переходить на мирный фронт. Все чувствуют, что все-таки война

должна прийти к передышке, и вследствие этого мы наблюдаем явно усиливающийся интерес к образованию.

Под единой школой мы не подразумеваем школу однообразную. Единая школа — это школа одинаковая для всех в смысле прав на поступление в нее и прав, которые она дает по окончании. Но вместе с тем мы предполагали, что школа, особенно второй ступени, будет разнообразна. Мы считали возможным и даже рекомендовали, чтобы старшие классы школы второй ступени имели разделение на два-три факультета, чтобы подростки сообразно своим наклонностям могли избирать ту или иную специальность.

В связи с категорическим требованием наших экономических комиссариатов мы вынуждены были признать право отхода подростков с 14-летнего возраста из единой школы в школу профессионально-техническую *. Таким образом, у нас кроме школ общеобразовательных имеются школы и профессионально-технические. В коллегии Наркомпроса имеются педагоги-коммунисты, которые считают, что профессионально-техническое образование следует давать не раньше как после 16-летнего возраста. Таким образом, по вопросу о возрасте у нас были большие разногласия, но в настоящее время этот вопрос уже разрешен и принято положение, о котором я говорил, т. е. с 14 лет подростки могут начинать профессионально-техническое образование. Такое положение, правда, противоречит коммунистической программе, но оно оправдывается тем, что страна переживает в настоящее время острейшую нужду в специалистах.

Рядом с этим мы оздоровили школу тем, что устранили из нее многие ненужные предметы: древние языки, закон божий, покончили с разделением на школы для мальчиков и девочек и, наконец, устранили в школах старую дисциплину. Правда, наше учительство далеко не везде оказалось на высоте своего положения и не везде сумело ввести в школах дисциплину разумную, трудовую. Но мы вступили на путь призыва самих учащихся к самоорганизации в деле налаживания трудового порядка в их учебных заведениях.

В-третьих, самым новым, тем, что не вполне понимается даже очень культурными товарищами, является принцип так называемой трудовой школы. Я должен признаться, что наша идея трудовой школы в силу этого непонимания весьма часто укладывалась на практике в несколько уродливые формы. Лозунг, брошенный Н. К. Крупской и состоящий в том, что школа учебы, школа книги как последыш схоластического обучения должна быть разрушена и на месте ее должна быть создана школа производительного труда *,— этот лозунг был понят в очень многих случаях совершенно превратно. Он был понят так, что в школе теоретическое учение и книга не должны иметь ме-

ста, а их должен заменить производительный труд, как бы он ни выражался — в колке дров, ношении воды и т. п. Таким образом, прокрались в школу мелкобуржуазно-толстовские идеи. Многие педагоги понимали так, что если они бывшего гимназиста-белоручку заставят колоть дрова, то тем самым превратят старую школу в школу новую — трудовую. Такой порядок преобразования школы был, конечно, гораздо легче, чем завести специальные мастерские при школе.

На самом же деле мы подобного преобразования школы вовсе не предполагали. По существу, идея трудовой школы распадается на две главные мысли. *Первая мысль заключается в том, что знание должно идти через труд.* Эта мысль не нова и применялась в лучших старых буржуазных школах. Передовые школы старого строя понимали, что зубрежка, изучение только по книгам не приводят ни к чему, понимали, что нужно, чтобы дети сами активно находили и усваивали материал. Взяв за исходное инстинкт игры, надо делать эту игру более и более серьезной и путем экскурсий, коллекционирования, зарисовок, моделирования, дискуссий и т. п. знакомить учащихся с изучаемыми предметами. Многие учителя прежних частных буржуазных школ с удовольствием взялись за проведение идеи трудовой школы, только понимаемой как школы *иллюстративной.* Но если бы мы придерживались иллюстративного метода, то это значило бы, что мы не сделали ни одного шага от старой буржуазной школы в ее лучших формах.

Но мы отнюдь на этом не остановились. Кроме лозунга — знание через труд мы дали другой лозунг — *знание самого труда,* и притом знание многостороннее, т. е. такое, в котором труд связывается со всей наукой, на которую опирается, со всем миром, в котором происходит. С этой целью мы выдвинули на самый первый план идею Маркса о *необходимости тесного объединения обучения и труда, труда, конечно, наиболее совершенного, наиболее научного, т. е. фабрично-заводского.*

Мы рекомендовали привлекать детей, разумеется постарше (в школе второй ступени), на фабрики и заводы для работы, не слишком напряженной, гигиеничной и образовательной. Именно здесь, во время этой работы, правильно поставленной, можно было на примерах изучать и физику, и химию, и рисование, и другие предметы этого цикла. Этим путем можно изучить всю историю человеческого труда, все связи современного общества. Тут можно вникнуть и в техническую сторону организации фабрики, начиная с доставки топлива, сырья, основных типов двигателей и т. д. вплоть до последнего станка, а вместе с тем и во всю фабрично-заводскую трудовую дисциплину, равно как и ее, так сказать, коммерческие стороны: скла-

ды, бухгалтерию, транспорт и т. д. Тут мы можем дать понять и всю сущность недавнего капиталистического строя, и переход к новому строю. Мы от этой идеи никогда не отказывались, и трудовая производительная школа индустриального типа есть единственная истинно коммунистическая школа.

Есть еще у нас школа ремесленного типа. Я не скажу, что к этим школам должно относиться отрицательно, но они являются не тем типом школы, который мы хотим создать. Мы хотим создать индустриальную школу, ибо индустрия есть база социализма. В ней действительно вся сумма человеческих знаний применяется практически.

Я вижу все трудности, но осуществление такой школы считаю необходимым. Школа первой ступени не может быть индустриальной. Конечно, и ее детей следует водить на экскурсии на заводы, электрические станции и т. д., но этих малых детей мы не можем повести работать на фабрики; там нам за них не скажут спасибо. Большинство школ первой ступени находится к тому же в деревне. Во всяком случае производительный труд в них должен иметь несколько иной характер, чем в школах второй ступени. Здесь должно иметь место умеренное самообслуживание, например содержание в порядке школы. Очень хорошо, если при школе имеется сад, огород и животные, за которыми дети могли бы ходить.

В деревне до́лжно обратить внимание на развитие сельскохозяйственной стороны. По этому поводу мы уже делаем шаги самые энергичные, войдя с Наркомземом в соглашение, чтобы мобилизовать агрономов, которых у нас так мало, и побудить их дать сельским учителям минимум агрономических знаний, так как до сих пор большинство учителей их не имеет вовсе. Крестьяне в деревне вообще относятся довольно отрицательно к новой школе, говоря: «Закону божию-де не учат, и если я захочу своему ребенку дать подзатыльник, то он отвечает: в Советской России детей бить нельзя». Обучение в новой школе его не заинтересовывает, но, если мы дадим сельскохозяйственное образование сельским учителям, они смогут больше заинтересовать ребенка, который сможет потом поделиться своими познаниями и с отцом.

В настоящее время уже приняты все меры к этому. Каждую осень и весну мы ведем новые кампании: устраиваем курсы и лекции для учителей по преподаванию трудовых принципов для элементарной школы. В этом отношении некоторые завоевания Наркомпросом уже сделаны. Мы имеем цифровые данные о том, что масса низшего учительства, можно сказать, почти целиком перешла на сторону советской власти и, отказавшись от всякого саботажа, начала с ней работать. На всех учительских съездах вы встретите не меньший энтузи-

азм, чем на чисто рабочих собраниях. С каким вниманием там ловят все инструкции и указания, исходящие из центра!

В школе второй ступени произвести эту реформу более сложно, так как в состав ее учителей и учеников входят буржуазные элементы. Раньше этот элемент преобладал там. Учителя этой школы более образованные и просвещенные (большинство из них держится взглядов кадетов или эсеров), но это уже не полупролетарские элементы, легко поддающиеся пропаганде, это — обуржуазившаяся интеллигенция, которая должна была оказать активное сопротивление принципам новой школы. Правда, она не выступает откровенно против этой школы, но в помощь нам она не идет, а часто все усилия напрягает к тому, чтобы провалить трудовые принципы.

Здесь перед нами стоит очень трудная задача — создание индустриальной школы. Это школа при фабриках. Учение должно происходить параллельно с работой на заводах и фабриках и только скругляется, суммируется в классах, получает там научное освещение. В этой трудовой практике изучаются условия работы, топливо, сырье, трудовая дисциплина, общая постановка фабрик и заводов, связь их с другими фабриками и заводами. И таким путем перед подростками раскрывается как бы весь космос.

Это задача совершенно новая, к этой задаче никто еще не приступал, и очень мало педагогов, способных сразу за нее взяться. Кроме того, Россия — малоразвитая индустриально страна, а в данный момент в большей части своей с парализованной индустрией. Большинство фабрик и заводов стоит (а где не стоит, там на ладан дышит), и, конечно, не до того фабричкомам, чтобы дать возможность детям присматриваться к работе. Все это ставит почти непреодолимые препятствия.

Мы перед этими препятствиями стоим и сейчас. И Наркомпрос в этом отношении сделал некоторую ошибку, которая держалась, кажется, в течение целого года, ошибку совершенно естественную, и в которой мы признаемся. Мы выработали декларацию * — вот ваша школа, а вот наша! И мы доказали каждому, в ком живое сердце и ум, что наша школа по своей структуре выше. Мы проделали это с большим успехом, и декларация наша сделалась как бы классической книжкой в педагогике. Сюда приезжали наши товарищи коммунисты-педагоги, и они эту декларацию принимают как нашу коммунистическую школьную программу. Но Отдел единой трудовой школы ошибочно считал, что декларация эта будет осуществлена «самой жизнью». А под жизнью разумелись и молодежь с ее комсомолом, и пролетариат, который будет-де помогать, и учителя, которые будут искать новые пути, и отделы народного образования на местах. А между

тем «сама жизнь» ничего этого не осуществила. Нам пришлось начать реально указывать этапы реализации идеала.

С одной стороны, на нас напирали многие очень уважаемые товарищи, которые говорили: вы с вашей трудовой школой не даете никаких конкретных результатов, вернитесь к старой школе, как она была, конечно без ее уродств. И одно время в Москве эта тенденция приняла грозный характер. А с другой стороны, когда мы хотели ближе подойти к жизни и показать этапы нашей программы, то слышались крики: вы изменяете идеям трудовой школы! Стало необходимым выработать конкретную программу, которая могла бы быть проведена в жизнь и не была бы при данных условиях утопичной. Утопия заключается не только в том, что становятся неисполнимые идеалы, а и в том также, что ставится сразу цель, неисполнимая сейчас, в данный момент, без указания путей к ее достижению. Учителя стояли перед пропастью и знали, что перепрыгнуть ее нельзя.

Теперь, когда точные программы обучения выработаны *, мы можем требовать остро и с напором, чтобы предлагаемый минимум во что бы то ни стало был проведен в жизнь * тотчас же.

Наркомпросом была сделана и другая ошибка, в которой мы тоже весьма охотно можем признаться. Мы думали, что *политехнический принцип* может быть проведен скоро. Мы не можем отказаться от политехнического принципа вообще. Это вовсе не значит, между прочим, что мы должны учить ребят нескольким ремеслам и производствам. Мы под этим разумеем, что надо их учить производству, и притом индустриальному так, чтобы дать понятие о самих принципах производства, о том общем, что лежит в этом производстве, и о тех главных изменениях, которые вызываются революцией технологии.

Часто раздаются голоса, что лучше знать одно ремесло хорошо, чем много, да плохо. Но это, извините меня, речи людей невежественных в педагогическом отношении. Наоборот, педагоги, даже буржуазные, в такой стране, как Америка, которая умеет ставить производства, давно признали, что политехническое образование есть единственно правильный базис для образования профессионального. И американский рабочий, который в три недели приспособляется к какому угодно производству (конечно, при соответствующем усовершенствовании орудий производства), и есть настоящий квалифицированный рабочий.

Нам, воспитывая будущее поколение, придется стать на эту точку зрения — воспитывать детей для крупной социалистической индустрии. А с этой точки зрения необходимо давать им серьезную политехническую подготовку: в 16 лет они избирают себе то или иное инженерное искусство и его проходят. Но все это верно по отноше-

нию к близкому будущему, а что же нужно сделать по отношению к нынешнему времени, к нынешнему разорению? При нынешнем разорении от нас требуют: дайте нам специалистов! И это та «беда», на которую пришлось ответить известной уступкой. С четырнадцати лет мы должны были допустить существование чисто профессиональной школы.

Но первоначально ошибка Наркомпроса заключалась в том, что политехнические школы еще не начали функционировать, а Отдел единой школы дал лозунг: профессиональные школы закрывать и использовать их инвентарь для создания трудовых школ. Мы должны были дать задний ход, потому что убедились, что школ политехнических мы создать сразу не можем; пришлось признать, что средняя *техническая* школа должна пока существовать. Когда товарищи, увлекающиеся реализмом, говорят, что это есть прогресс, что это есть приближение к социалистическим идеалам, то я должен сказать, что это есть регресс с точки зрения наших педагогических взглядов, которые мы будем проводить полностью в жизнь, когда представится возможность.

Вам приходит в голову вопрос, где же взять тех учителей, которые могли бы это дело провести. Товарищи, учителей в России не очень много, русские учителя плохо подготовлены вообще и особенно плохо подготовлены в трудовом отношении. Первая наша задача — это поднять уровень тех учителей, которых мы имеем, и та работа, которую произвел Наркомпрос по организации курсов для учителей, не имеет себе равных. В первый же год на одном Севере было создано до 200 курсов для учителей *. В настоящее время их количество достигает цифр, граничащих с десятками тысяч, потому что всюду для специальных задач и для общих создаются эти курсы для учителей. И несомненно, что это страшно взволновало все учительство и вызвало большое горение педагогической мысли вопреки голоду. А о голоде говорить приходится, потому что это очень большой фактор в школьном быту. И в то же самое время курсы создали широкую симпатию к трудовой школе среди демократического учительства.

Рядом с этим мы занялись широчайшей работой по переустройству наших учебных заведений по подготовке учителей. Учительские семинарии мы принципиально уничтожили, хотя мы вынуждены некоторые педагогические учебные заведения называть еще низшими, потому что в них нет пока соответствующего преподавательского персонала. Но вообще все семинарии и средние учебные заведения мы подняли сразу к типу высших училищ, дав им образцовую программу. У нас, к сожалению, мало преподавателей для преподавателей, по-

этому процесс этот в цифрах идет с величайшей быстротой, но реальность от этих цифр отстает.

Я познакомлю вас в самых общих цифрах с некоторыми данными, иллюстрирующими положение школьного дела. В 1911 г. (это последняя полная статистика, которую мы имеем для царского времени *) число элементарных школ равнялось по 32 губерниям 55 346. В 1919 г. этих школ имеется 73 859, т. е. мы увеличили число их почти в полтора раза. Все количество школ, которыми мы располагали, может вместить приблизительно 60—65% всех детей, имеющихся в России. Реальная посещаемость школ из-за ужасных условий прошлой зимы не была высока, но в общем они могут обнять пять с половиной миллионов детей. Количество школьников чрезвычайно быстро возросло. Царские школы могли обнять три с половиной миллиона, а в наших школах мы имеем пять с половиной миллионов (по 32 губерниям).

Число школ второй ступени очень мало выросло, ибо новых школ этого типа открывать мы почти не можем. В общем оно равняется 3600. Число школьников равно приблизительно полумиллиону. Может быть, в настоящее время число школьников значительно больше. (Цифры этого года у нас есть, но я не решаюсь их приводить, так как они недостаточно проверены. Я отнюдь не желаю приводить цифр, не оговариваясь о том, насколько они реальны.)

Итак, у нас около полумиллиона учеников школы второй ступени, что по сравнению с количеством детей этого возраста равняется 7—8%. Тут дело обстоит до крайности горько. Огромное количество крестьянских и рабочих подростков, если бы мы даже выгнали всех детей буржуазии или полубуржуазии и заменили пролетариями (что склонны сделать на Украине, где школы второй ступени носят особенно контрреволюционный характер), то все равно мы должны были бы оставить громадное большинство подростков — девять десятых — вне нашей школы. К нашему стыду, мы должны это прямо признать, мы вынуждены устраивать двухлетнюю школу для подростков, чтобы чему-нибудь их подучить, чтобы это поколение не оказалось осужденным на самое глубокое невежество, чтобы они не оставались неграмотными в то время, как у нас ведется работа по ликвидации безграмотности взрослых.

По подготовке персонала цифры очень красноречивы. Энергия была проявлена гигантская, но, повторяю, нужно учесть, что количество преподавателей для подготовки педагогов быстро умножить мы не могли, хотя привлекли к этому делу целый ряд лиц, которые в царской России не были допускаемы к нему. Высших педагогических школ в царское время было 2, а у нас — 55. Общее количество

этих школ чрезвычайно выросло. Количество учащихся в них с 4 тыс. поднялось до 34 тыс. Мы можем сказать, что из этих 34 тыс. (при нашей ужасающей обстановке, когда люди фактически осуждены на голодное существование, когда сюда могут идти только те, кого не мобилизовали или не захватили на службу в другое советское учреждение) мы имеем 10 305 человек, безусловно посещающих и настолько усердно, что они оказались достойными социального обеспечения, которое раздается под строгим контролем и зря не попадает никому. Таким образом, мы здесь достигли известного успеха. Надо этот успех значительно развить. Армия учителей, которая нужна, огромна. Мы имеем 400 тыс. работников просвещения, а нам нужно более миллиона. Эти 10 тыс., которые посещают школы вместо прежних 4 тыс., только заткнут дыры, так как у нас все время утечка в результате войны и разорения. Мы имеем в Москве немного больше 50% учительства, которое было прежде.

Рядом со школьным делом у нас развернулись *учреждения дошкольные*. Я читал в докладной записке контроля: Наркомпрос устроил дошкольные заведения для 200 тыс. детей, а их 7 млн.! Как это Наркомпрос не устроил для 7 млн.? Это большая оплошность! Если бы товарищи из рабоче-крестьянской инспекции подумали, сколько нужно было бы руководителей, зданий и оборудования для всех этих дошкольных заведений, то они не стали бы всуе тратить чернила.

Усилие, которое было сделано, колоссально, и мы склонны им гордиться. Надо сказать, что в дошкольном деле ничего не существовало. Я говорю не о приютах, а о детских садах, детских домах. Некоторое количество благотворительных учреждений, которые устраивали богатые купцы в больших городах, и несколько школ фребелевского типа для богатых детей — вот и все, чем была богата Россия в этом отношении.

Теперь мы имеем 3623 детских сада (в 1919 г.), около тысячи детских садов мы открываем каждый год. (Армия руководителей в них достигла 11 тыс. Мы имеем курсы для них. В этом году было 6 курсов в Москве и 40 в провинции. Мы выпустили вновь 400 руководителей). За последний год общее количество детей в них было 205 тыс.

Общее количество детей дошкольного возраста, которые находятся у нас, доходит до полумиллиона, так как есть еще дети, состоящие в ведении охраны детства *. Они находятся не в тех условиях, в каких они были в царское время. Совершенно другой персонал был введен.

Наши колонии для дошкольников, в которые мы летом вливали и учеников школ, развиваются очень быстро; например, под Москвой у нас было 32 тыс. детей в колониях — вещь для буржуазного време-

ни непонятная. Специалисты, когда мы рассказывали о колониях в полторы тысячи человек, уже говорили об огромном опыте. Тов. Бартель, пролетарский немецкий поэт и рабочий, сказал, что два самых сильных впечатления, которые он испытал в России,— это Красная Армия с ее дисциплиной и колонии для дошкольников, потому что эти колонии дают картину прекрасного настроения, живого труда, необычного любвеобилия между собой.

Ни одной черты старой школы здесь не осталось. В этом направлении проделана огромная работа, которую надо оздоровить, осветить, оплодотворить достаточным научным образованием. Оно у нас относительно хромало из-за отсутствия подходящих руководителей и нужного оборудования.

Перехожу к *высшей школе.* Высшая школа еще более трудная задача, чем средняя школа. Часть студентов оказывалась по другую сторону баррикад, а профессора принимали участие во всевозможных заговорах. Каждый раз, когда в Самару, Саратов и т. п. приходили белые, профессора являлись их главной опорой, они писали телеграммы за границу с клеветой против нас и прятались в скорлупу, когда мы являлись. Но профессора никак не заменишь, и мы имеем здесь перед собой ту же задачу, что и военное ведомство.

В настоящий момент перелом уже происходит, и не только путем внедрения новых элементов. Можно назвать целый ряд блестящих имен, помимо нашего святого друга, покойного Тимирязева, который поражал своей чистотой воззрения, своей проницательностью. Мы можем назвать десяток имен, которые, в сущности говоря, сделались советскими учеными. Другие, наоборот, долгое время скулили, плакали, ненавидели нас не столько вследствие своего контрреволюционного настроения, сколько из-за голода, так как смертность среди них приняла одно время ужасные размеры. Когда я полушутя говорил рабочим: племенной скот и тот мы стараемся кормить, а если перемрут ученые, чем мы заменим их? — рабочие смеялись. Мы ввели для них знаменитый академический паек, который не очень обременил Наркомпрод и который дал богатые результаты, так как ученые стали очень недурно работать — каждый по своей специальности. В Петербурге результаты не замедлили дать себя знать. Научная жизнь Петербурга поднялась.

То же самое случилось со студентами. Петербург и тут показывает пример. Там созвана была первая студенческая конференция, на которой... огромным большинством голосов была принята резко определенная красная резолюция. И эта резолюция не была плодом лицемерия. Нет, всякий, кто мог соприкасаться с этой молодежью, знает, что она махнула рукой на белогвардейские надежды, а может

быть, и убедилась, что надо прежде всего вытащить общими усилиями страну из болота. Так или иначе, но во всяком случае молодежь решила учиться, и от прежнего саботажа и контрреволюционного настроения не осталось почти и следа. Даже наши студенты-коммунисты, которые, по контрасту, с чрезвычайной свирепостью в первое время относились к некоммунистам, сейчас констатируют, что прежней вражды уже нет, и склоняются к той мысли, что в студенческое самоуправление могут быть включены и представители беспартийного студенчества. Прежде же они просто объявляли, что всякая студенческая самоорганизация есть самоорганизация контрреволюции, что не может быть допущено.

Первоначально к вопросу о реформе высшей школы мы подходили, так сказать, по-либеральному. Мы приняли принципы, которые верны для социалистического общества, а именно — автономия высших школ. Ведь когда-то мы, будучи студентами, сами боролись за автономию высшей школы. Трудно было посылать туда комиссара, действовать так, как когда-то действовали Боголеповы и Магницкие *. Профессора говорили: не будете же вы заносить руку на старую высшую школу, на науку и т. д.? Мы боялись и церемонились, потому что долгое время думали, что профессора поймут, что мы осуществляем их прежние идеалы. Профессор Марр, знаменитый археолог, выйдя на кафедру во время Первой конференции профессоров и студентов, созванной Наркомпросом, сказал: «Собственно говоря, в реформе Наркомпроса нет ничего нового. Впрочем, нет, господа, есть кое-что новое, а именно то, что этого раньше добивались вы, но правительство не давало, теперь же правительство дает, а вы не берете» *. И это действительно было так.

Пришлось главным образом опираться на коммунистическое студенчество. Но так как самые лучшие студенты-коммунисты были мобилизованы и остались силы сравнительно слабые, которые должны были вывозить университет, то придется вместо университетских советов создать президиумы с представительством от студентов, но с преобладающим количеством коммунистов и с назначенцами — нашими уполномоченными, которые будут следить, чтобы жизнь университета шла правильно. Тот же переход от либерализма к строгой организации — и в других областях университетской жизни.

В первый момент в деле высшего образования мы придерживались идеи свободного вступления в высшие учебные заведения для всех, кто хочет учиться. При этом в декрете по этому поводу не было даже сказано, что слушатель должен быть грамотен. Дело, однако, заключалось в том, что, открыв пролетариату путь к университету, но не подготовив его, мы тем самым поступали как лиса, приглашающая

ажиста поесть из плоской тарелки. Когда мы увидели свою ошибку, то сначала устроили коллоквиумы для установления уровня развития принимаемых. Явно неподготовленные лица принимались на подготовительные курсы. Потом мы стали заменять эти курсы рабочими факультетами. На них поступают лишь лица, рекомендованные организациями, граждане из рабочего класса. И мы, принимая их на учение, подвергаем их до некоторой степени военной дисциплине: слушатели рабочего факультета не смеют без уважительной причины пропускать лекции и должны сдавать испытания, посредством которых проверяется, работали они или нет. Правда, одно слово «экзамен» может привести в ужас, но это все-таки единственный порядок, который мыслим для настоящего переходного времени. В настоящее время рабочие факультеты поставлены довольно высоко и уже сейчас обещают очень многое. Но опыт рабочих факультетов научил нас многому и в отношении к университету вообще *.

Под давлением экономических комиссариатов Главпрофобром была выдвинута идея поднятия образовательного уровня рабочих, для чего было открыто большое количество вечерних курсов для рабочих. Одновременно с этим мы обратили внимание и на необходимость пополнить кадры средних и высших инженеров. Для этого мы запросили СНХ о необходимом для них количестве инженеров. Совнархоз предъявил нам в высшей степени серьезные требования. По его расчету, каждый год должно выпускаться 3600 инженеров. Чтобы удовлетворить эту нужду страны, Главпрофобр напал на мысль прежде всего добиться прав изъять отовсюду студентов-инженеров двух последних курсов, дать им паек, кормить всех профессоров, которые их будут учить, но поставить их под военный контроль и карать их как дезертиров, если они не будут исполнять своей работы. Это, конечно, ежовые рукавицы, но мера эта вызвана условиями времени. Положение, правда, исключительное, но благодаря ему мы выпустим в нынешнем году более 3 тыс. инженеров.

Наши высшие учебные заведения наполнились в этом году молодежью. Под руководством знаменитых профессоров, откликнувшихся на идею ускоренного трехлетнего курса, была выработана сокращенная программа путем изгнания из старой программы целой массы схоластики, путем изгнания всего показного и лишнего. Первоначально недоверчиво отнесшись к этой идее, сами ученые в настоящее время заявляют, что вообще инженеров можно сделать не в четыре, а в три года. Правда, к третьему курсу присоединяются еще два дополнительных года для лиц, которые будут инженерами-профессорами, учеными-техниками высшего порядка. Мы знаем, что и врачи нам

так же нужны, как техники. И мы точно так же провели эту меру для медицинского факультета.

Мы видим сейчас уже, как количество желающих учиться увеличилось втрое. Совнархоз требует выпусков в 3630 техников ежегодно, а прием у нас на первый курс — 3640. Правда, квалификация техников, согласно заказу Совнархоза и согласно желаниям поступающих, не совпадает. Таким образом, если у нас не хватает техников, мы произведем перегруппировку. Мы не считаемся с желанием, с заявлением: я хочу быть строителем, а вы делаете из меня химика. Мы говорим: здесь приходится делать так, как делает Красная Армия; она в специальные части посылает тех, кого считает туда нужным послать, а не по желанию каждого.

Я не буду повествовать печальную повесть о факультетах общественных наук. Тут самые хорошие профессора у нас — кадеты, и, думая по-прежнему, что они преподают «науку», они ведут часто явно контрреволюционную пропаганду, так как такова уж сама их наука. Создать факультет общественных наук с коммунистическим персоналом мы не можем. Например, нас упрекали в том, что в институт имени Карла Маркса мы пригласили меньшевиков читать лекции. Нам говорили: как вы в рабоче-крестьянский институт пускаете врагов; давайте найдем товарищей-коммунистов! Нашли, но ни один намеченный товарищ не прочитал там ни одной лекции! Вот тут-то и беда, что количество профессоров-коммунистов у нас ничтожно, да не только коммунистов, но даже людей социалистически-революционно настроенных!

Нам приходится в данный момент создавать чисто технические экономические школы, которые давали бы нам необходимых агентов для рабоче-крестьянской инспекции, совнархозов и т. д. Но устроить так, чтобы им давали научно-коммунистическую подготовку, сейчас нельзя. Не надо забывать только, что наши партийные и советские школы и курсы простираются до типа университетов; вот в них-то читают лекции товарищи-коммунисты. Это чисто пролетарские учебные заведения, и они отчасти заменят факультеты общественных наук.

Открывать новые университеты мы в последнее время перестали. Царское правительство рассматривало каждый университет как реторту взрывчатых веществ. Мы этого не боимся и первое время открывали их в достаточном количестве: так, вместо 5 университетов в 32 губерниях у нас стало 21. Но из новых университетов 3 или 4 можно назвать нормально функционирующими. В ближайшем будущем Туркестанский и Уральский университеты станут на ноги, они сейчас находятся еще в процессе организации.

Остальные новые университеты малоудовлетворительны. Медицинских академий осталось 4, археологических институтов — по-прежнему 3, ветеринарных вместо 2 стало 6, но они плохо работают, потому что на ветеринарный институт «подкармливание» не распространяется. Общее количество профессоров стало больше: 1644 человека, потому что мы превратили в профессоров всех приват-доцентов. Мы хотели опираться на более молодую учащуюся публику. Студентов у нас 117 тыс., но работающих на самом деле гораздо меньше, и нет возможности указать реальные цифры посещаемости. Высших профессиональных школ 32, политехникумов 5, профессионально-технических школ 1980 с 49 тыс. учащихся...

Теперь я перехожу к делу огромной важности — к *области внешкольной*. Вам розданы печатные отчеты. Может быть, не все их получили, поэтому я бегло остановлюсь на тех страницах отчета, которые нужно особенно принять во внимание.

В области библиотечной. Я не буду делать доклада по Государственному издательству, потому что это автономное учреждение при Наркомпросе, руководимое партийным центром. Все знают, что издавать много мы теперь, товарищи, не можем. Мы пользуемся в библиотечном деле старыми книгами, превращая библиотеки школьные в библиотеки общего пользования, обогащая их из тех фондов, которые мы достали путем реквизиции магазинов или путем конфискации осужденных иначе на гибель помещичьих библиотек в имениях.

Эти библиотеки очень показательны для помещичьей культуры. они в огромнейшем своем большинстве содержат коллекцию книг XVIII и начала XIX в. Потом помещик начинает падать культурно, и с 50-х годов XIX в. вы обыкновенно ничего, кроме юмористических журналов, календарей, не найдете. Помещики перестали копить книги, и это один из великолепнейших признаков падения помещичьей культуры.

Результаты этого, однако (поскольку у нас нет новых книг), для нас неприятные. Мы можем снабдить бесконечным количеством томов Вольтера, Мольера, но с новыми книгами дело обстоит плохо. Несмотря на это, количество библиотек в России очень сильно выросло и растет с непомерной быстротой. Внешкольный отдел передает совершенно точную цифру, что библиотек в 1920 г. почти в десять раз больше, чем в предыдущие. В Тверской губернии, например, больше 3 тыс. библиотек. Много губерний, в которых больше тысячи библиотек.

В 1919 г. общее количество библиотек по 30 губерниям равнялось 13 500. Рост библиотек прямо разительный, причем надо сказать, что и посещаемость библиотек для нашего голодного военного време-

ни крайне разительная: в опустошенном, например, Петрограде было 150 тыс. читателей за год и 257 тыс. выдач. Это очень серьезно, если принять во внимание, что Петроград уменьшился в населении почти в три раза. Но все-таки в снабжении библиотек в дальнейшем мы встречаем чрезвычайно тяжелые условия.

Одним из величайших декретов советской власти является декрет о ликвидации безграмотности *. Сегодня т. Гринько сказал на коллегии Наркомпроса, что он не объявляет эту ликвидацию безграмотности на Украине, ибо «не хочет скомпрометировать высокой идеи плохим исполнением» *. Мы критиковали эту точку зрения, но все же это показывает, с какими огромными трудностями мы имеем дело.

Вы, конечно, знаете, какие мероприятия приняты. Я сообщу вам о тех результатах, которые мы сейчас можем констатировать. Так, например, в Череповецкой губернии прошло уже через школы грамоты 58 тыс. человек, в Иваново-Вознесенской — 50 тыс. человек. Есть такой необыкновенный город, в котором мы когда-то встречались с руководителями 12-й армии,— город Новозыбков; теперь там уже нет после сорокалетнего возраста ни одного неграмотного. В Петербурге скоро не будет вовсе безграмотных. Буквари, которых у нас недостаточно, все-таки в настоящее время частью напечатаны в 6,5 млн. экземплярах, частью находятся на станке. Для проведения этих мероприятий исключительной важности имеется Чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности с особым бюджетом 4,5 млрд. рублей. Внешторг обещал также здесь очень большую поддержку, но пока что он еще ничего не сделал, и мы только облизываемся на бесчисленные предложения заграничных фирм о великолепных карандашах, бумаге и всяких канцелярских и школьных принадлежностях. Когда мы обращаемся к т. Лежаве *, то встречаем только загадочную улыбку.

Товарищи, мы всегда полагали, что Наркомпрос в Советской республике, в которой правящей государственной партией является Коммунистическая партия, не может быть ничем иным, как рассадником коммунистического сознания. Мы все знаем, что школа была, есть и будет, пока не уничтожится государство, проводником идей правящего класса. А так как у нас правящим классом является рабочий класс, то он будет проводить свою точку зрения, которая есть вместе с тем и объективная общечеловеческая, он будет проводить ее и в школьном и во внешкольном порядке...

Недавно был съезд учителей Московского уезда. Московский уезд — самый несчастный уезд. Крестьяне Московского уезда сравнительно богаты; по данным, имеющимся у нас, они имеют скота в три раза больше, чем прежде, продают мясо и молоко по спекулятив-

ным ценам и покупают всякие инструменты. Но если в какой-нибудь Вологодской губернии учитель хоть как-нибудь прокормится, то здесь ничего не дают учителям; подмосковный кулак лишает своего собственного ребенка капли молока и тащит молоко в Москву всеми путями. При таких условиях положение учителя ужасно...

Нет более голодного, забитого человека в России, чем учитель. Тут сказался первоначальный саботаж учителей, это поселило известный неприятный душок, но от этого не осталось и следа. В низах — целый ряд настоящих коммунистов, работать все страшно хотят, и в то же время встречаешь эту картину. Рабочие что-нибудь получают. Учителя не просят академический паек, они говорят: введите нас в ударную группу рабочих. Это, в сущности говоря, пустяки: по Московскому уезду только 2 тыс. учителей, и эти 2 тыс. человек осуждены на голодное существование. Одна учительница, которую я встретил на съезде учителей и говорил с нею о том, что на следующем съезде будет разработка этого вопроса, сказала: «Вряд ли мне удастся быть на этом съезде, вы знаете, как мы мрем». И когда слышишь подобные заявления, то пишешь об этом во ВЦИК и в ЦК: мы не берем на себя ответственности, дело просвещения погибнет неминуемо. Конечно, можно сказать: что же делать, пайков просят все, не напасешься — мы живем в голодной республике. Но все-таки должно же быть какое-нибудь распределение, которое сколько-нибудь облегчит положение учительства.

Я хотел бы привести цифры, иллюстрацию того, как обстоит дело со снабжением школ. Нам нужно, чтобы дети и учителя не ходили голыми, а для этого нам нужно 150 млн. аршин ткани. Совпархоз дал нам на бумаге 35 млн. аршин, а теперь он говорит, что фактически может дать 5 млн., и из этого мы должны одеть и Украину. При таких условиях дети будут раздеты абсолютно. Мы в первый год смогли раздать фактически 18 млн. пар детской обуви, но так как потом мы ее не производили, то получилась такая вещь: нам надо 9 млн. пар, а нам дали полмиллиона.

Все цифры приблизительно такие же. Я не буду утруждать вашего внимания, но некоторые из них особенно интересны. Карандаши: из 379 тыс. гросс * нам дают 2 тыс. гросс. Перьев вместо 1 млн. гросс нам дают 1 тыс. гросс. Получается такая вещь: для того чтобы ребенок мог писать, ему нужно иметь одну тетрадь в 30 страниц на один год, а нам дают 15 листов на один год на одного ученика. Это еще счастливая цифра. Один карандаш дают на 60 учеников. Одно перо — на 22 ученика. Мы имеем одну чернильницу на 100 учеников.

И вы сами понимаете, что Наркомпрос тут ничего не может поделать. Мы говорим: дайте нам право все это производить; мы гото-

вы взяться за это дело как-нибудь с нашими специалистами, потому что у нас это болит, нас хватают за горло; мы хотим сами начать производство и закупку. Нам говорят, что производит Совнархоз. Это значит, ничего не производят. Централизм говорит: ты не делай, я сделаю за тебя, а на самом деле ничего не делает. Некоторую децентрализацию, может быть, надо произвести. Вы тогда можете сознательно и беспощадно бить меня и всякого другого народного комиссара, если вы дадите хоть какую-нибудь возможность нам самим производить. Не давайте никаких денег, ни ресурсов, дайте только право начать производство этих пособий. Но при таких условиях ничего нельзя делать.

У нас учительский союз раньше имел 50 тыс. членов, а сейчас мы имеем 250 тыс. членов. Состоялся съезд учителей *, который даже при строгой критике производит очень хорошее впечатление: там была огромная коммунистическая фракция, многие делегаты этого съезда стремятся в Коммунистическую партию. Надо сказать, что до некоторой степени перелом в учительстве произведен. Идея трудовой школы подхвачена, об этом я могу категорически заявить по опыту: я 15 губерний объездил за эти два года и скажу, что стремление к ней среди учительства велико. Лишь бы только это дело хоть немного было вспрыснуто живой водой; если бы были даны возможности, оно буйно расцвело бы. Тогда мы обогнали бы всех западноевропейских педагогов во всех отношениях, а не только Гуда, у которого нам предлагали учиться.

В работах Наркомпроса есть стороны такие, которые можно назвать полубедой, полувиной. Я не думаю, чтобы теоретически работа Наркомпроса была подвергнута в этом высоком собрании очень серьезной критике. Потому что, по существу говоря, мы проделали здесь работу, кажется отвечающую задачам, хотя, быть может, конечно, будущее покажет необходимость каких-нибудь в этом направлении перемен. Но в отношении административном и в отношении финансовом против нас раздаются очень часто большие нарекания.

В отношении финансовом, тут я долго не задержу вашего внимания, но хочу вам привести самые решающие цифры. Мы имеем сейчас как будто бы чрезвычайно большой бюджет. Нам было отпущено 109 млрд. Если вы учтете определенный коэффициент, то оказывается, что это едва ли две трети того, что тратило на народное образование царское правительство. Стало быть, советское правительство — это не вина его, а беда — на самом деле тратит меньше, чем тратило царское правительство на народное образование, а учебных заведений у нас гораздо больше, учащихся у нас гораздо больше (если, мо-

жет быть, и не больше, то только в тех школах, которые не топлены и без крыш, потому что посещать нельзя те школы, в которых мороз).

Сколько бы вы думали, мы действительно получили из этих денег? 13 млрд. Мы получили гроши. Когда нам приходится говорить о забронировании чего-нибудь, то говорят, что надо забронировать военное ведомство, Наркомпрод и т. д. Поэтому учителя у нас не получают по три месяца жалованья. Деньги ассигнованы, но они взяты на другую нужду губисполкомами. Если уж что-нибудь остается, что никому не нужно, тогда эти крохи с барского стола идут для учителей. Как мы можем на 13 млрд. содержать Наркомпрос? Вы спросите, как мы еще не потонули, почему у нас дети не разбежались, почему музеи в великолепном положении, театры еще не закрыты.

Почему все же мы можем доказать что-то за границей, почему за границей интересуются нашим положением и Наркомпрос имеет там известный вес? Это до некоторой степени чудо. Так что я бы очень просил быть осторожным с критикой. Мы без денег, без пищи, без карандашей, без бумаги ведем нашу школьную работу и имеем реальные результаты. Это не заслуга наркома и Народного комиссариата. Это заслуга товарищей пролетариев и крестьян, партийных наших людей, товарищей из разной среды, которые на местах ведут эту работу. Эти товарищи, с которыми мы достаточно плотно связались, борются с величайшими трудностями. Мы недавно имели съезд школьных подотделов, который укрепил наши связи со всеми школьными органами на местах *.

Таким образом, мы можем сказать, что в этом смысле Наркомпрос в центре и на местах ведет ту же работу. Но тем не менее у нас не имеется административного размаха...

Вот почему моя настойчивая просьба, чтобы Наркомпрос был усилен администраторами. Такие администраторы нам необходимы. Без таких людей в коллегии Наркомпроса мы не могли бы защищать свое существование... Нужно, чтобы Наркомпрос был усилен коммунистическими работниками. Что касается работников из учителей-педагогов, то нам дали центральных руководящих работников. Это для дела дальнейшего роста Наркомпроса совершенно необходимо...

Я начал свой доклад с того, что прекрасно понимаю тяжелое положение, в котором продолжает оставаться республика. Нельзя питать надежды относительно того, что у нас действительно возможен в ближайшем будущем победоносный поворот к делу народного образования. Я очень хорошо понимаю, что выправить дело Наркомпроса полностью вы, конечно, не сможете. Однако я убежден, что чем резче будет ваша критика по отношению к Наркомпросу, тем больше будет ваше желание пойти навстречу нашим требованиям... И я ду-

маю, что ВЦИК может путем известных мероприятий, о которых я ходатайствую, побудить советскую власть до некоторой степени перетасовать свои ресурсы и своих людей, протянуть руку помощи Наркомпросу.

Я утверждаю, что Наркомпрос, с его учительством и отделами народного образования, в настоящее время проникнут громадным желанием работы и находится на правильном пути. Поэтому если ему будет оказана помощь, то работа закипит, и, я уверяю, закипит не хуже, чем в других ведомствах.

Я надеюсь, что настоящий мой доклад будет иметь характер поворотного пункта. Если мы докажем, что мы, коммунисты, мы, советская власть, можем не забывать народное образование и даже можем совершать там серьезные завоевания в такое тяжелое время, то я ручаюсь вам, что это будет колоссальной победой. Поэтому в деле народного просвещения нужно проявить максимум усилий, и я надеюсь, что вы мне в этом не откажете.

1920 г.

Роль рабочих факультетов[1]

Роль рабочих факультетов с самого начала в многочисленных моих выступлениях по этому поводу определялась мною как троякая. Во-первых, из всех органов народного образования самый тяжелый удар понесли школы второй ступени, другими словами, старшие классы бывших гимназий и реальных училищ. Школа, классовая по составу своих учеников, руководимая педагогами, конечно, более образованными, чем педагоги низших школ, но вместе с тем и более пропитанными враждебными к советской власти политическими тенденциями, подчас черносотенными (в соответствии с тенденциями министерства народного просвещения наполнять своими верными чиновниками учебные заведения), подчас кадетскими и эсеровскими (в соответствии с глубоко интеллигентским составом этой части учительства), по методам своим как нельзя более далекая не только от нашего идеала единой трудовой школы, но вообще от сколько-нибудь нормального педагогического типа,— эта школа естественно подвергалась и острой критике и не всегда обдуманным экспериментам, была ареной довольно злостного саботажа. А если к этому прибавить, что школа второй ступени — организм весьма нежный, требующий больших забот и больших средств, то сделается ясным, насколько этот аппарат должен был пострадать в переходную эпоху.

На Украине благодаря стремительности проводимых там реформ катастрофа наступила полная. Там просто, считаясь с тем, что школа

[1] Написанная к концу 1920 г., статья эта не ставит ряда проблем, являющихся сейчас животрепещущими, но мне кажется все же не лишним напомнить и теперь об основных целях рабфаков. *(Примеч., сделанное А. В. Луначарским при переиздании статьи в 1923 г.— Ред.)*

второй ступени больна, ее умертвили: старшие классы вовсе упразднили, обещая открыть вместо них техникумы *, что, конечно, при нынешних условиях возможно, скажем оптимистически, только в течение ближайших десяти лет.

Хотя мы у себя такого рода реформы не провели, но партийное совещание, собранное параллельно с VIII съездом Советов, высказалось в пользу сокращения курса общеобразовательной школы до 15 лет и в пользу устройства техникумов, первые два года которых (при четырехлетием курсе) должны быть вместе с тем подготовительной школой для высших учебных заведений *. Эту реформу мы будем проводить не по-украински, а благоразумно, т. е. закрывать высшие классы учебных заведений второй ступени лишь по мере того, как сможем гарантировать их нормальное превращение в техникумы или параллельное открытие таковых.

Тем не менее и у нас заметен огромный разрыв между идущей сколько-нибудь удовлетворительно волной нового поколения и университетом. Образовалась яма, ров, и мы не можем с уверенностью рассчитывать, что нормальное количество абитуриентов на обучение в высших учебных заведениях будет вовремя подаваться школой второй ступени. При таких условиях очевидно, что школы эти могут опустеть, что через несколько лет может катастрофически сказаться понижение количества молодых специалистов, выпускавшихся высшими учебными заведениями. Как же быть?

Дело ясно. Если средние учебные заведения не функционируют нормально, то приходится брать абитуриентов со стороны. Законы Советской республики дают этому широкую возможность, предоставляя каждому 16-летнему фактически право зачисляться в студенты. Правда, этот закон, как и надо было ожидать, пришлось ограничить при нашей тесноте, во-первых, а во-вторых, поскольку практические занятия требуют неизбежно известной подготовки, подлежащей предварительной проверке. Все же глубокая демократичность нашего законодательства о высшей школе как будто дает возможность обновлять студенчество именно таким побочным путем.

Однако достаточно ли того, чтобы государство разрешило всем юношам и девушкам после 16 лет пытаться проникнуть в университет и побуждало университет оказывать им достаточно дружественный прием? Нет, конечно, этого отнюдь не достаточно. Мы чрезвычайно заинтересованы в том, какой именно элемент проникнет таким образом в высшие школы, и здесь начинается вторая роль рабфаков. Первая, в точной зависимости от указанной необходимости создать побочные каналы для вливания свежих сил в университеты и вузы, сводится к тому, что для многих из молодежи, не прошедших средней

школы, необходимо создать при самом университете подготовительные курсы. Но мы встали не только на эту точку зрения. Мы, по существу, должны создать однолетние или двухлетние подготовительные курсы, поставив их, быть может, под контроль профессуры высших учебных заведений и беря туда кого судьба пошлет. Однако, говоря о рабочих факультетах, мы имеем в виду, разумеется, не это. Уже из названия явствует, что это учебные заведения, долженствующие прежде всего повысить возможность проникновения в университет именно пролетарской молодежи.

Второе значение рабфаков заключается в том, что они не только предназначены для пополнения первого курса различных высших учебных заведений нормально подготовленным элементом при слабом функционировании средней школы, но и для облегчения пролетариату задачи фактически завоевать эти высшие школы для себя. В самом деле, если бы мы предполагали, что пролетарий может проникнуть в университет только через посредство нормальной школы, то тем самым при существующих условиях мы должны были бы отложить на много лет пролетаризацию университета. И с точки зрения необходимости такой пролетаризации, т. е. с точки зрения пользы самих университетов культуры и науки, и с точки зрения колоссальной потребности пролетариата поскорей самому овладеть знаниями и выделить из себя возможно большее количество пролетариев-специалистов, задача обеспечить широкую волну пролетариев-студентов является первоклассной.

Рабфак есть не просто побочный канал, вводящий новых студентов, но канал, приспособленный к проникновению в университеты специфической публики — фабрично-заводских рабочих и только во вторую очередь красноармейских и крестьянских элементов, не связанных непосредственно с индустрией. Конечно, это дело должно быть поставлено возможно более правильно. Нельзя попросту принимать желающих рабочих, от этого получается нездоровое переполнение рабфаков, причем многие попавшие туда разочаровываются в своих силах, отстают, уходят и т. д. Случаются такие элементы, которые не уходят, но нормально не учатся, по разным условиям бессильны и становятся главным образом довольно шумной компанией людей, которые воспринимают рабфак более как арену политической борьбы, чем как школу, что до крайности нежелательно. Дело политической борьбы с остатками господствующих классов и, скажем, с закоренелостью политического мировоззрения профессуры — совсем не дело рабфаков. Это дело Коммунистической партии, Советского правительства и больше всего Наркомпроса и его Главпрофобра. Дело студентов рабочих факультетов — учиться, ежедневно насыщаться

знаниями, болезненно необходимыми нашему относительно весьма невежественному пролетариату.

Отсюда очевидно, что фабрично-заводские комитеты, партийные организации, профессиональные союзы должны отбирать и рекомендовать своих кандидатов в рабфаки с тем расчетом, чтобы это были способные юноши, полные рвения учиться и обладающие некоторой подготовкой. С последним обстоятельством не следует, однако, быть слишком строгим. Лучше прибавить к рабфакам лишний подготовительный год и дать возможность особенно талантливым юношам и девушкам пойти в университет даже в тех случаях, когда они, кроме элементарной грамотности, ничего не знают (соответственным продлением, конечно, их пребывания в рабфаке), чем закрыть доступ элементам, быть может, не очень грамотным формально, но даровитым и способным усвоить себе знания по существу.

Часто при этом делается ошибка. Многие склонны думать, что рабфак не так уж много студентов даст нормальному высшему учебному заведению, при котором рабфак состоит. Защитники такого мнения полагают, что фактически рабфак выродится в своего рода техникум или выше среднего учебное заведение, которое выпустит с своего, скажем, третьего курса более или менее квалифицированных работников — и с этим дело с концом. Быть может, говорят они, один из десяти и попадет в подлинные студенты, будем и этому радоваться, зато три — пять из десяти пройдут весь курс рабфака и выйдут из него относительно просвещенными, вооруженными известным умением.

Эта точка зрения пагубна. Цель, которую ставят себе таким образом пессимисты рабфака, должна откровенно преследоваться в техникумах. Рабфак не есть техникум, это не средняя школа, дающая среднеподготовленного подмастерья, это есть подготовительный курс к серьезному университетскому обучению. Вполне возможно, конечно, что с первого, второго, третьего курса рабфака может выйти известный процент его студентов, получив не бесполезные для них знания, но это явно ненормально. Главная волна должна, пройдя нормально подготовительный курс, влиться на первый курс университета.

Лично я сторонник того, чтобы они вливались именно на первый курс университета, а не того, чтобы высшие курсы рабфака рассматривались как первый курс университета. Самым энергичным образом отмежевываюсь я от тех, кто предполагает, что рабфак сам превратится в университет, т. е. что старший курс рабфака окажется параллельным первому курсу университета. Тогда первый курс этот начнет хиреть, уступать свое место, а рабфак начнет вытеснять первый,

второй и третий курсы и так далее и превратится фактически в рабочий университет путем вытеснения старого университета из его стен разросшимся рабфаком. Представление в корне неверное. Процесс такого рода борьбы разрастающегося вверх рабфака и хиреющего снизу университета будет болезненнейшим, бесконечно неэкономным. Мы должны завоевать для пролетариев университет как таковой, и для этого рабфак является соответственным коридором, выпускающим из своего конца студентов, так сказать, в нормальную аудиторию высшего учебного заведения.

Многие, исходя из ложного воззрения на рабфаки как враждебные университету учреждения, долженствующие его вытеснить, тем не менее, будучи их искренними друзьями, впадают в ересь, требуя отделения рабфаков от вузов и их независимости. Получается курьез. Профессура в той ее части, которая ненавидит рабфаки, ходатайствует о том, чтобы вытеснить рабфаки из университета, отгородиться от них какими-то стенами, а наиболее рьяные защитники рабфаков тоже ходатайствуют выселить их из университетов, тоже хотят построить стену между собою и университетом и таким образом льют воду на мельницу худших предрассудков профессуры.

Если же мы будем рассматривать рабфаки как совершенно своеобразную пролетарскую подготовительную школу для университета, то мы поймем, что чем теснее она с университетом связана, чем больше ее программа и методы руководствуются целями университета, чем больше используются аудитории, лаборатории, библиотеки, профессура университета, тем это выгоднее для нас, тем скорее пройдет вверх подлинная линия органического, а не враждебного завоевания университета рабфаком.

Теперь о третьем значении рабфака. Являясь горячим защитником того, чтобы *рабочие факультеты* были именно факультетами, т. е. известной органической частью университета, я вовсе не противник того мнения, что рабфаки могуче изменят самый университет. Для неумеренных воителей рабфака дело представляется в виде какого-то потопления старого университетского фрегата постепенно строящимся новым рабочим дредноутом. Для меня же это рисуется иначе. Я отнюдь притом не предполагаю, что все дело сводится только к изменению состава живой крови, циркулирующей в жилах дряхлеющего университета. Нет, дело глубже. Но прежде чем сказать об этом, я хочу разъяснить недоразумение со словом «факультет».

Факультетом, как известно, называется определенная линия, идущая параллельно с другими линиями, выражающими собою ту или иную специальность, якобы объединяющуюся потом в единство университета. Не место критиковать сейчас старую систему универси-

тета и факультетов, унаследованную нами от средневековья и во многом совершенно устаревшую, но во всяком случае рабочие факультеты совсем не похожи ни на медицинский, ни на факультет общественных наук и т. д. Там факультеты делятся по признаку преподаваемых на них специальностей, группирующих вокруг себя необходимые для этих специальностей дисциплины. Здесь же мы имеем дело с подготовительной школой, не идущей параллельно, а, так сказать, являющейся преддверием для всех университетов. Конечно, уже на рабфаках могут быть соответственные фуркации, так что на самом рабочем факультете может быть нечто вроде факультета медицинского, естественнонаучного, математического и т. д., как оно и есть в университетах. Но это еще менее делает похожим рабочие факультеты на факультеты вообще. Название это потому нелепо, следовало бы его изменить.

Однако название вряд ли введет кого-нибудь в заблуждение и вряд ли стоит спорить о словах. Между тем замена слова «рабфак» каким-нибудь другим чревата опасностями. Опасно тут отмежевать это рабочее отделение университета от остальных. Когда мы имеем рабочие факультеты, мы тем самым подчеркиваем, знаменуем, что это неотъемлемая, равноправная с другими органами университета часть его. И вот это-то особенно важно. Надобно непременно добиться, чтобы рабфак был живым органом университета, живым органом высшего технического учебного заведения, если он состоит при нем.

Итак, третья задача рабфаков заключается именно в том, что они не только вливают новую кровь в организм высших учебных заведений, но изменяют самую морфологию этих институтов. В самом деле, рабфак имеет своей задачей преподавать науку совсем особой публике. Аудитория рабфаков, с одной стороны, менее приспособлена к преподаванию, чем абитуриенты бывших средних учебных заведений. Но, по правде сказать, эта их меньшая подготовленность относится в значительной своей части за счет той ненужной схоластики, которая в значительной степени примешана еще к университетскому образованию. Нужны лишь небольшие дополнительные сведения по русскому языку и, может быть, какому-нибудь иностранному, по математике, черчению, некоторая систематизация элементарных естественнонаучных знаний, для того чтобы формальные условия были выполнены. Между тем для восприятия специального преподавания аудитория рабфаков чрезвычайно приспособлена. Рабочие путей сообщения, иногда с значительным опытом, разумеется, являются превосходнейшей почвой для восприятия соответственных дисциплин и соответственной техники и т. д.

Рабочий в общем жизненно зрелее, социально развитее, активнее

и самостоятельнее бывшего гимназиста и реалиста. Он не позволит себе, как вымуштрованный на проклятых партах молодой человек, заслушав лекцию, хотя бы со вниманием, просто по возможности ее запомнить; он осадит профессора после лекции на его кафедре массой разных вопросов; он будет тащить его к практике, поддерживать в особенности практические занятия и всегда, благодаря тому что он обладает техническими знаниями, ловкой, трудом воспитанной рукой, он сделает для себя, в особенности в области техники, доступным многое, чего никак не смог бы осилить окончивший среднеучебное заведение юноша. Особенно свежая рабочая сметка, подход с точки зрения практики как к целям, так и к методам не может не оздоровить самого преподавания. Все это заставит сначала отдельных профессоров пересмотреть свой курс, приспособиться к новой аудитории и потом мощно повлияет и на учебный план, на программу и методы преподавания всего университета. Студенты рабфаков, вливаясь в университет, не только заставят его преподавание измениться в духе большей жизненности, большей практичности, они постепенно воспитают, особенно из молодых ученых, из молодых преподавателей, главным образом работающих на рабфаках, соответственный этим новым требованиям профессорский персонал. Так произойдет не только внешнее завоевание университета, не только тот факт, что в аудиториях будут сидеть не одни сыновья интеллигентных отцов, но настоящие рабочие и крестьяне. Нет, не ограничиваясь этим, установится и внутреннее завоевание, перемещение всех университетских ценностей, очистка университета от стародавней схоластичности, все еще милой сердцу интеллигента, и пополнение его теми дисциплинами, потребность в которых продиктована властным голосом жизни — голосом, к которому особенно чутко ухо пролетария.

Таково значение рабфаков, и отсюда выводы: тщательная подготовка наиболее квалифицированных, главным образом индустриальных, рабочих для рабфаков; непрерывная тесная связь рабфаков со своим высшим учебным заведением; особенная заботливость о том, чтобы рабфаки в естественном своем росте ни в коем случае не смяли и не ранили нормальных органов, нормальных высших учебных заведений, чтобы рабфаки не плевали в университетский колодец, из которого они потом будут пить, и столь же большая заботливость о том, чтобы вузы не затрудняли роста рабфаков. Вуз должен понять, что рабфак доставит ему пищу завтрашнего дня, что это его будущее, что это подающий надежды сын и что другого сына у него нет. Если университет хочет жить (это же относится и к другим высшим учебным заведениям), он должен особенно заботиться о нормальном развитии своего рабфака.

1920 г.

Какая школа нужна пролетарскому государству

Когда была объявлена тема диспута, то некоторые товарищи спрашивали меня: состоится ли диспут на тему «Какая школа нужна пролетариату»? Тут как будто небольшая разница в формулировках — пролетарскому государству и пролетариату. Я не могу сказать, чтобы тут было два направления мысли, но, однако, в последнее время начало проскальзывать что-то вроде легкого уклона, на который, пожалуй, и нужно обратить внимание в самом начале, для того чтобы как следует осветить немногие, но основные положения, которые я постараюсь перед вами развернуть.

В последнее время в некоторых докладах, в некоторых истолкованиях докладов этих, в некоторых резолюциях и отчетах, например на съезде комсомольцев *, как будто проскальзывала идея о том, что в первую очередь и, может быть, даже (ввиду ограниченности средств) *исключительно* надо озаботиться о школе для пролетариев и что идея монополии образования в руках класса, являющегося руководителем и диктатором, была бы, быть может, самой экономной и самой целесообразной просветительной политикой в нашей стране.

Повторяю, я не мог бы назвать ни одного имени, не мог бы указать ни одной группы, которая стояла бы на этой точке зрения. Есть только маленький уклон, налет, намек на такое истолкование, на такую формулировку, которую мы должны с самого начала определенно осудить как ересь, может быть вытекающую из весьма почтенных чувств и весьма разумных соображений, но тем не менее несомненную ересь и уклонение от правильной постановки педагогической задачи.

Если бы кто-нибудь сейчас развил этот подход, эту теорию и сказал бы: вы имеете очень мало хороших учителей, вы имеете очень

мало настоящего оборудования для школы, вы знаете, что трудовую школу, о которой вы мечтаете, по-настоящему можно поставить только в глубокой органической связи с фабрикой и заводом, и вы имеете сотни тысяч пролетарских детей и подростков, из которых далеко не все обеспечены сейчас нормальным образованием,— почему бы вам не собрать все свои силы на этот авангард, почему бы идущей нам на смену молодежи не поглотить всего вашего внимания и всех ресурсов, какими вы располагаете? Если бы кто-нибудь сейчас так формулировал эту задачу, то он впал бы в ту ошибку, которая, быть может, еще могла бы быть оправдана особенностями нашей ситуации в течение войны, но которая сейчас направлялась бы прямо против основного течения нашей политической мысли.

Если вы вслушаетесь в тот лозунг, который в виде проблемы был поставлен год тому назад Владимиром Ильичем на партийном съезде и который больше чем через год, на IV конгрессе III Интернационала, был вновь упомянут В. И. Лениным * (но уже в форме констатирования значительного успеха в объявленной тогда политике), то вы увидите, что внутренний смысл этой политики заключается в следующем.

Внешне, в краткой формуле — это смычка с крестьянством, движение вперед, быть может замедленное, но зато тем более несокрушимое, чем в большей мере за пролетариатом как авангардом русского народа движется вся его основная трудовая масса — крестьянство. А если мы эту формулу еще дальше разовьем и раскроем, то задача пролетариата лежит в том, чтобы строить свое пролетарское государство из тех элементов, которые он в стране находит, каждому из них отводя свое место, каждый из них используя для общей цели. Отрыв пролетариата от остальной массы, отрыв его от остального населения, превращение его в особый лагерь людей, хотя бы по организованности своей, по ясности представления своих целей более передовых, чем все остальные,— такой отрыв был бы политикой губительной. И единственно только всемерная забота пролетарского правительства о всей стране, о всем хозяйстве и прежде всего, конечно, об основе основ российской экономики и дальнейшего развития нашего народа — о крестьянстве — только это есть действительно правильная и притом в самом глубоком смысле пролетарская политика.

Поэтому, конечно, мы должны и нашу сегодняшнюю тему правильно выражать как проблему наилучшей школы для пролетарского *государства,* т. е. для государства, руководимого пролетариатом в духе пролетарской идеологии, которая ведет к полному уничтожению классов и которая является благом для всех, кроме эксплуататоров и реакционеров.

Я мог бы сейчас, в пятый год революции, говорить в терминах, так сказать, более или менее революционных марксистских идеалов в сфере педагогики. Какая школа нужна пролетарскому государству? Поскольку мы говорим — пролетарскому государству, постольку мы, правда, уже отходим от постановки совсем утопической, от постановки вопроса о школе в социалистическом обществе, ибо к социалистическому обществу относится полностью социалистическая школа, а тогда не будет больше никакого государства — ни пролетарского, ни какого другого. Поскольку мы говорим о школе пролетарского *государства,* постольку мы уже говорим о школе переходного времени.

Но еще в нашей декларации в самом начале революции мы уже отказывались от революционной утопии. Нормальные идеалы — как путеводная звезда; такие представления о наилучшей школе, какую только мы можем мыслить при полном осуществлении лучших наших педагогических начал, могут иметь известное значение. Во всяком случае, мы тогда, в декларации, намечали скорее такой тип школы, который был мыслим по крайней мере в виде осуществления в лучших, образцовых наших учреждениях или который казался достижимым в пределах ближайших лет. Сейчас вряд ли было бы практично ставить вопрос даже под таким углом зрения. Повторить основные мотивы нашей идеальной педагогики было бы не трудно, но вряд ли особенно полезно.

Когда мы говорим: «Какая школа нужна пролетарскому государству?» — мы можем противопоставить этому немедленно другую формулу: «Какая школа возможна в пролетарской России?» И нам приходится искать некоторое сочетание и некоторую среднюю между обеими этими границами. Ибо если бы мы оказались слишком оппортунистически настроенными, слишком считались бы с возможностями, т. е. с легкой осуществимостью, мы могли бы отказаться и от тех форм реализации наших идеалов, которые вовсе не являются недостижимыми при максимуме революционной энергии.

Но вместе с тем, опираясь на этот максимум революционной энергии, которая, конечно, в общем-то масштабе у нас есть, но которой, правда, пока лишь небольшая доля перепадала на долю школы (хотя мы ожидаем в этом отношении лучшего), опираясь на него, мы все же не должны ставить перед собою задачу в таком виде: если бы где-нибудь существовало более или менее законченное пролетарское государство как переход к коммунизму, какая школа была бы ему наиболее подходящей? Мы все же должны ставить перед собою прямую задачу: какие вехи, какие *ближайшие* вехи в нашем очень убогом, в нашем очень запущенном школьном деле могут быть поставлены по

той дороге, в том направлении, по которому мы можем приблизиться к незыблемым и оставшимся по-прежнему для нас дорогими и неоспоримыми идеалам нашей коммунистической педагогики?

Если мы будем говорить в государственном масштабе, а не в масштабе только классовом, то мы должны прежде всего дать себе отчет в том, какую же школьную систему должно признать, должно отстаивать пролетарское государство. В этом отношении могут ли быть внесены какие-нибудь существенные изменения в тот план, который был прежде у нас поставлен, какие из сторон этого плана оказались неосуществимыми, в чем возникли сомнения?

Вы помните, каков был этот план. Это был план создания единой трудовой политехнической школы. В своей идее единство школы, как понимают его коммунисты, заключается в том, что всякий разрыв между классовой школой для трудящихся низов и привилегированной классовой школой для детей средних и низших сословий должен быть стерт. Школа должна быть для всего населения одна в смысле правовом, в смысле уровня образования, на который имеет право каждый ребенок.

Просят не смешивать, как делали это некоторые и не чуждые педагогике коммунисты на страницах почтенных советских органов, не смешивать слово «единая» со словом «единообразная», так как ни в малейшей мере единство не предполагает отсутствия приспособления школы к особенным условиям края, в котором она развивается. Она варьируется в смысле различных педагогических экспериментов и известных уклонов для групп детей с определенными дарованиями и даже допускает индивидуализацию детского развития. Все эти формы, разнообразные внутри отдельной школы, внутри системы школ данного края и внутри школ по всей стране, не только допускаются нами, но признаются в высшей степени полезными.

Но сейчас же укажу на то, что в этом отношении Наркомпрос, пожалуй, долго делал ошибку в обратную сторону. Он долго верил в то, что учительство, а равным образом и лица, заведующие школьным делом в губерниях и уездах, смогут *сами* приспособить к своим условиям те общие идеи, которые даются. И мы в официальных программах даже, может быть, нарочно иногда не давали достаточно детально разработанного материала. Правда, на местах последовало в этом отношении известное творчество, программная работа, и мы много имели программ и удовлетворительных, и, может быть, совсем хороших, написанных в разных местах России. Но сейчас мы ясно видим, что здесь, может быть, перегнули палку в сторону чрезмерной децентрализации. Мы приходим к мысли, что должны крепче делать наши ведомственные программы и больше настаивать на их дей-

ствительном проведении *, т. е. некоторую минимальную программу, некоторый остов основных требований государства к образованию детей мы должны установить твердо и незыблемо [1].

Это единство школы, о котором я сейчас говорил вам, в какой мере оно a priori * могло быть достигнуто в России? Конечно, мы могли объявить низшие классы средних учебных заведений советской школой первой ступени и поставить их на один правовой уровень с деревенской школой. Мы могли отсечь от них высшие классы средних школ и объявить их школой второй ступени, одинаково доступной для всех кончающих первую ступень *. Но, конечно, мы не были такими слепыми, чтобы не видеть, что это изменение не есть еще действительное установление единства.

Даже относительное установление единства (при наличии огромного несоответствия количества элементарных школ в стране и количества получаемых таким образом школ второй ступени) требовало, чтобы было гарантировано по меньшей мере равноправие всех материальных условий при поступлении в школу второй ступени, так чтобы в нее попадали исключительно наиболее даровитые дети, ценность продолжения образования которых была бы несомненно выше, чем тех, которых мы невольно должны осудить приостановить свое образование на элементарной школе.

Вы знаете, что, кругло говоря, школ первой ступени у нас достаточно только для половины детей, а школ второй ступени у нас едва ли хватило бы для 5—6% детей. Стало быть, ясно, что приблизительно девять из десяти человек, кончающих школу первой ступени, не могут попасть в школу второй ступени. И это явление крайне невыгодно для населения деревенского по отношению к населению городскому, что разрушает даже относительное единство школы [2]. Получается такое дело, что все-таки крестьянский ребенок как таковой в огромном большинстве случаев, независимо от своей талантливости, в Советской России при самом лучшем возможном положении школы в ближайшие десятилетия после революции будет иметь несравненно меньше шансов, для того чтобы попасть в школу второй ступени, чем дитя городское.

Что касается упрека, который делается в отношении неосуществимости идеала единой школы в том смысле, что и сейчас наша школа второй ступени включает в себя гораздо больший процент детей из

[1] В настоящее время это сделано.
[2] Для борьбы с этим положением создается теперь школа крестьянской молодежи *(Примеч. А. В. Луначарского, сделанные при переиздании работы в 1924 г.— Ред.)*

привилегированных семейств, чем детей из трудовых низов, то этот упрек не совсем справедлив. Частью он объясняется тем, что мы, конечно, поступили бы в высшей степени неправильно, если бы кончающих школу мы каким-то образом выбросили бы из нее и каким-то образом откуда-то набрали бы каких-то неподготовленных подростков на их смену. Это, конечно, было бы невозможно. Но в течение пяти лет, которые сейчас прошли, процесс демократизации школы второй ступени, процесс пролетаризации этих школ в городе подвинулся очень далеко. Конечно, он еще не до конца продвинулся. У нас нет сейчас точных данных, но если бы мы могли сделать точную анкету происхождения (которую я не считаю особенно полезной с педагогической точки зрения и от которой лучше воздержаться), если бы мы ее сделали, вероятно, оказалось бы, что процент, которым представлены различные слои населения в школе второй ступени, далеко не соответствует вообще процентам городского населения в его распределении на определенные общественные группы. Но тем не менее никакого сравнения здесь нет с тем, что было до революции.

Таким образом, в этом отношении единая школа есть известное продвижение вперед в смысле разрушения правовых, юридических перегородок и к демократизации и пролетаризации школ второй ступени. Но все это находится еще в процессе и встречает, конечно, известное сопротивление.

Между этой внешней правовой реформой и теми реформами или революцией, которая должна была произойти в недрах самой школы и которая вытекает из принципа трудового политехнического образования, лежит область тех реформ, которые без коренного преобразования школы было не трудно провести. Это — освобождение школы от явно схоластических предметов, которыми для огромного большинства юношей и подростков являлись древние языки. Затем разрушено нелепое, педагогически вредное, бессмысленное, унаследованное нами раздельнополое обучение и сделано известное продвижение вперед в направлении разумного школьного самоуправления непосредственно учениками. Почти по всему лицу земли русской произошло освобождение школы от явно схоластических предметов, и почти повсюду, за очень немногими исключениями (хотя я в этом году натолкнулся на такой город, где совместное обучение не было проведено, довольно большой город), *почти* повсюду проведено совместное обучение. Почти повсюду также теперь есть зачатки удачного самоуправления, причем в этой области очень мало разработанного, имеется очень много исканий, среди них и весьма любопытные.

Все это вещи, для которых не требуется особенно серьезных материальных ресурсов, это вещи, которые можно предписать прямо

на бумаге в виде декрета с известным правом рассчитывать на то, что они войдут в жизнь и будут исполняться и что только злая воля и инертность будут парализовать их применение. Совсем другое, когда мы переходим к реформе самой души преподавания, т. е. к принципам трудовой политехнической школы. И здесь возникает наибольшее количество сомнений.

Действительно ли для пролетарского государства нужна трудовая и политехническая школа? Прежде всего остановимся на первом — нужна ли пролетарскому государству трудовая школа. Тут, по-видимому, мы имеем на своей стороне чрезвычайно большое количество голосов — по крайней мере целый большой отряд наших непосредственных товарищей — коммунистов или близко к ним примыкающих педагогов. Работники просвещения, которые несколько разойдутся с нами при переходе к вопросу о политехнической школе, являются безусловными нашими сторонниками в отношении трудовой школы, т. е. они так же, как и мы, уверены в том, что школа должна быть трудовой, но *левые* среди них предполагают, что она с самого начала должна быть профессиональной.

Остановлюсь сначала на принципе трудовой школы. Что школа должна быть трудовой, в этом среди пролетарских элементов и примыкающих к пролетарским элементам педагогов нет сомнения. Пролетариат сам класс трудовой, практический и великолепно умеющий оценить воспитательное и социальное значение научно поставленного труда, труда, покоящегося на прикладной, а через нее и на общей науке. Он великолепно может оценить это и поэтому никаких сомнений не питает относительно правильности постановки школы на этой базе. Но тут могут быть градации, и, если бы мы понимали трудовую школу так, как понимают ее школьные деятели в Германии, в Америке в особенности *, мы имели бы еще больший круг людей, которые были бы с нами солидарны.

В самом деле, вряд ли в настоящее время у передового и просто просвещенного педагога может быть сомнение в том, что изучаемый материал должен восприниматься не путем книжной учебы, а путем наглядным и активным, путем прогулок, экскурсий, в процессе лабораторных занятий, зарисовки, лепки, моделирования и т. д., путем активной разработки некоторых тем с самостоятельным привлечением материала, групповой разработки, разработки в дискуссиях, путем коллективных сводок и т. д. Все это не подлежит в настоящее время сомнению. Но эта сторона школы все еще пока остается скорее педагогическим экспериментом, чем педагогической системой не только для нас, но и для тех стран и тех передовых школ, которые на этот путь вступили более или менее давно.

Защищать сейчас книжную учебу было бы так же смешно, как смешно защищать обучение грамоте при помощи «аз», «буки», «веди». Это совершенно устарелая вещь, и уже седым зубром является педагог, который этого не мог усвоить. Но этого совершенно недостаточно с точки зрения пролетарской педагогики, хотя это очень серьезный успех в школе первой ступени для детей. Я считаю, что это важнейший элемент школы первой ступени, и, может быть, сначала здесь работники Наркомпроса делали большую ошибку.

Дело в том, что дальнейшим шагом углубления трудовой школы является уже не обучение *при помощи* напоминающих социальный труд процессов, активных процессов (в которых участвует весь организм, а не только память, не только мозг), но уже обучение самому *труду* как общественной технике, и притом *практическое* обучение. Наиболее приемлемы трудовые процессы, при которых ребенок никогда не превращался бы в эксплуатируемого работника, но всегда всякий трудовой процесс производил бы именно во имя и в целях своего психического и физического роста. Так понимал просветительное действие труда на учащихся и Карл Маркс. И это есть одна из самых светлых, важных, коренных идей в области пролетарской педагогики. И вот поскольку можно целиком принять это положение по отношению к индустрии, постольку так называемое самообслуживание (т. е. домашний труд — колка дров, ношение воды, приготовление пищи, уборка комнат) выиграло в глазах многих педагогов как некоторая подготовительная стадия и в высокой степени родственная этому последующему труду стадия приспособления для школы первой ступени.

Я нисколько не отрицаю того, что в детской деятельности может быть уделено в школе известное место этому самообслуживанию, но к этому надо подходить с величайшей осторожностью. И конечно, в первое время, особенно при бедности школ, невозможности содержать школьных технических работников, были сделаны большие ошибки в этом смысле. Было упущено из виду, что воспитательное значение имеет только определенный труд, труд, при котором усваиваются все новые и новые полезные навыки, усваиваются и укрепляются, и при котором попутно, именно постольку, поскольку ребенок работает, у него получаются значительные сведения.

Когда Дьюи описывает, как надо готовить пищу и как при этом можно дать великолепные уроки и по химии, и по физике, и по ботанике, и по зоологии, и по гигиене, и по физиологии, он глубоко прав *. Хотя мне и возражали по этому поводу, что если так много разговаривать во время приготовления обеда, то кое-что выкипит, кое-что подгорит и т. д., но все-таки я полагаю, что эта постановка

более или менее правильная. Если *так* подходить к делу, то, разумеется, это имеет воспитательное значение. Но если дети сегодня колют дрова, готовят обед, носят воду, завтра — то же самое и послезавтра, то от этого особенного умственного развития и даже физического не получается. Это довольно тупая работа. Мы, коммунисты, всемерно устремляемся к тому, чтобы уничтожить ее вовсе. Наш идеал — спасти женщину, которая погибает за этой работой, и ребенка, который в нее втягивается, от этой прачечной, от этой кухни, от этого мытья посуды путем замены всего этого в громадном коллективном обиходе крупным фабричным выполнением всех этих обязанностей.

Наша социалистическая душа от этой мелкотравчатой работы, в которой многие из нас являются жертвами, в особенности женская половина, хотела бы убежать. Принимать ее как педагогический элемент нужно с чрезвычайной осторожностью. При этом часто трудовая школа первой ступени приобретала характер самообслуживания в такой огромной степени, что случалось слышать от детей, когда спрашиваешь их об обучении: «Да где уж учиться — от самообслуживания времени не остается!» Это часто вытекало из самых тяжелых условий школы. Школа часто боролась за свое существование силенками детей, и часто это была не столько вина, сколько беда учителей.

В школе первой ступени должны быть игра, усвоение элементарных знаний через посредство активности, которая переходит незаметно от игры и которая является все более и более серьезной. И лишь дети более старшего возраста могут прямо и определенно вступить на путь второй ступени трудовой школы, т. е. обучения самому уже труду.

Здесь я должен сделать маленькое исключение и некоторую оговорку, которая особенно важна в России, настолько важна, что из маленькой оговорки и исключения она превращается в одно из основных правил нашей школьной политики: именно сельскохозяйственная работа, которую можно себе представить от самых простых зачатков, от работы с землею и водою в виде детской игры, от посадок, к которым можно припустить ребенка четырех-пяти лет, от ухаживания за какими-нибудь кроликами или за козой до гигантских перспектив научной техники,— труд этот (при мало-мальски правильной постановке в высшей степени гигиенический и ставящий человека перед лицом могучей и прекрасной природы) должен быть особенно подчеркнут у нас в России, поскольку нигде он не может и не должен быть применен так широко, как у нас.

Элементарная школа первой ступени (единственная почти, которую мы имеем в деревне, ибо мы там имеем относительно очень мало школ второй ступени) должна целиком базироваться на огороде, на саде, школьных животных и т. д., потому что этот труд позволяет при правильном преподавании сделать те многообразные выводы, которые позволяют и фабрики, и заводы, если мы не будем замыкаться в крестьянский кругозор, если учитель сумеет из этого маленького кустарного школьного хозяйства сделать практическим путем выводы об открывающихся горизонтах, веря в молодой разум своих маленьких сотрудников. В этом отношении применимость трудовой школы не подлежит никакому спору даже в нашей индустриально крайне отсталой стране. Многое из этой программы можно выполнить без особенно сложного инвентаря, без каких-нибудь особенных мастерских. При правильном подходе можно с ничтожными относительно средствами поставить и городскую школу первой ступени и в особенности деревенскую школу, опираясь на какой-нибудь кусочек земли или на какое-нибудь небольшое школьное сельское хозяйство (хотя бы и внутри города) или путем широкого применения летней школы. Это более или менее возможная вещь.

Совсем другое дело, когда мы переходим к школе второй ступени, когда мы переходим к обучению труду. Вот тут прежде всего перед нами возникает такой вопрос: почему политехническая школа, а не техническая?

Разногласия, которые имели место, которые, может быть, и сегодня встретятся, имели свое развитие. Точки зрения менялись. Так, например, одни соглашались с основным нашим принципом. Дело не в том, чтобы обучать подростков (если мы будем говорить о правильно построенной школе) известному ремеслу или хотя бы даже индустриальной специальности. Задача не эта. Задача в том, чтобы познакомить подростка с тем, *что такое научно поставленный труд.* Вот некоторые сторонники профессионального обучения становились на эту точку зрения и говорили: но для того чтобы дать подростку *настоящее* представление о труде во всей его *серьезности*, нельзя, чтобы он, как верхогляд, летал с одного метода труда к другому, чтобы он порхал, болтался по разным отраслям индустрии, а вот дайте ему несколько лет проработать в одной какой-нибудь мастерской, в одном каком-нибудь цехе, чтобы он углубился, чтобы он его как следует понял.

Мы также считаем, что можно пользоваться этим данным производством, этой данной частью производства как примером, если только это производство будет поставлено более или менее научно. Это уже точка зрения промежуточная, здесь можно спорить. И я прямо

скажу: тут могут быть крайности и в ту и в другую сторону. Можно чересчур увлечься одним трудовым руслом и можно под политехническим образованием понимать знакомство детей чуть не со всеми техническими приемами, так сказать, заменить его пантехнизмом. Мы этого нисколько не имеем в виду.

Если бы мы имели возможность — а я скажу, что иногда мы имеем эту возможность,— если бы мы имели возможность построить сейчас трудовую политехническую школу, нам, конечно, нужно было бы два-три производственных массива, скажем, пути сообщения, текстильное дело, горное дело. Можно достаточно глубоко вникнуть в каждое из них с точки зрения политехнической в течение этих четырех-пяти лет, во время которых ребенок будет на основании их строить все свое миросозерцание и знакомиться со всеми сторонами науки. Но если мы присмотримся подробнее, можно широко дифференцированное производство изучить и при одной фабрике, поскольку на каждой фабрике есть основное производство, есть ремонтная мастерская и есть коммерческие отделения как таковые (контора, учет, упаковка, рассылка), наконец, еще фабричная гигиена и т. д., которые окружают сплошной стеной каждую фабрику и представляют собою тоже весьма любопытные основы изучения. Так что на каждой фабрике, мало-мальски серьезной, мы уже имеем всегда несколько больших подразделений, которые дают возможность организовать политехническое образование.

Другие враждебно отнесшиеся к политехническому образованию оппоненты говорили: дело не в этом, а в том, что в нашей бедной стране такие нежности нам не по карману; политехническое образование, может быть, и очень хорошо, но вы тут строите какие-то эмпиреи, а у нас суровая действительность, и она говорит: дай мне мальчика 14—15—16 лет, обучив его так, чтобы его можно было пустить в ход, потому что нам нужны обученные руки, иначе страна пропадет.

Опять-таки это точка зрения, с которой в некоторых отношениях нельзя не согласиться. Возможно, что с точки зрения практики общехозяйственной мы пришли бы к такому выводу, что нам иначе поступать нельзя, что мы должны сделать временное отступление от наших идеалов. Бывает такое положение, когда людям по карточкам дают такой минимум, который с гигиенической точки зрения не является минимумом, который ниже этого минимума. Это значит, что в стране голод. И в нашей стране имеется такой огромный голод по части знания, что никто не мог бы удивиться, если бы пришлось сделать в известном отношении отступление. Но это не значит, что нужно отступление идеологическое и что следует отказываться от поли-

технической школы там, где она в большей или меньшей мере возможна.

Сейчас эта борьба мнений привела к некоторому распаду нашей школьной системы. Так, Украина у себя совершенно уничтожила последние классы бывших средних учебных заведений и низшие классы слила с соответствующими школами первой ступени, чем была создана, с одной стороны, сеть школ-недорослей (и у нас, конечно, имеющихся) — это школы четырехлетки и, с другой стороны, школы-семилетки, которые возможны в очень небольшом количестве на самой Украине. Остальные были уничтожены; причем было заявлено, что дети-подростки, которые в 15 лет кончают школу-семилетку, имеют после этого право поступить в техникум.

Мы тогда уже выражали сомнение в возможности сколько-нибудь быстрого проведения этой системы. Но дело не в том, чтобы мы возражали, потому что мы являемся не профессионалистами, а политехниками. Мы вынуждены были признать необходимость сузить программы, и ЦК РКП публично от имени партии подтвердил, что для нашего времени коммунисты вправе в этом отступить от нашей программы и согласиться временно на такую семилетку *. Поэтому мы не спорили против того, что, может быть, при нашей российской бедности и самые семилетки еще должны считаться величайшей роскошью, но мы спорили против того, что школьная система будет значительно улучшена, если путем внезапного декрета производится это отсечение и путем другого декрета вызваны будут из земли мощью помпеевой стопы * многочисленные техникумы.

Конечно, этих техникумов на Украине создалось гораздо меньше, чем сколько их нужно было бы, чтобы все дети, кончающие семилетку, могли найти в них место. И на самом деле, как я узнал после съезда работников просвещения, где я весьма внимательно расспрашивал украинских учителей из разных мест Украины, огромное большинство детей, кончивших свои семилетки, оказались не приспособленными ни к какой практической работе и не способными поступить ни в какое учебное заведение, так как предполагавшиеся техникумы оказались несуществующими. У них развилось там то явление, которое называется репетиторством, в неслыханных размерах. Это репетиторство в колоссальной мере заменяет собою прежние два класса. Само собой разумеется, что мы непременно попали бы абсолютно в то же положение — и у нас такое репетиторство сейчас развивается, поскольку у нас школа второй ступени находится в тяжелом положении,— но мы попали бы вполне в такое же положение, пойди мы по тому же пути. Признав, таким образом, невозможным для нынешнего времени перейти к устройству большого количества

техникумов для детей, кончающих семилетки, хотя бы принося в жертву школы второй ступени и ее старшие классы, мы считаем необходимым крайне осторожно к этому приступить, не разрушать школ там, где нет гарантии, что все подростки действительно попадут в техникумы.

На последнем съезде комсомола представители коммунистической молодежи энергично требовали поскорее покончить со школой второй ступени, склонны были требовать от нас немедленного перехода к семилетке и не удовлетворялись даже обещанием в некоторой степени ускорить этот процесс. Но я откровенно скажу, что считаю глубоко ошибочным не только моментальный переход к этой оппортунистической, с нашей точки зрения, системе, но даже хотя бы значительное ускорение того темпа, которым до сих пор это дело шло. А съезд заведующих Губоно * высказался даже за замедление этого темпа — нельзя ли остаться верными школе девятилетней!

Вы понимаете, конечно, что, когда мы в этой дискуссии переходим к вполне реальной действительности, мы должны сказать, что большое счастье иметь и семилетнюю школу. Вопрос идет о верхушке нашей детской школы. Не все сюда попадают. Не говоря о том, что при правильном подходе к делу надо было бы отобрать в эту верхушку самых способных, но даже если этот отбор не делается, если мы не имеем гарантий, что в школу второй ступени попадет та десятая часть учеников первой ступени, которая наиболее способна, если отметить тот пункт нашей нынешней политики, что главная ударная задача сейчас — это создать новую пролетарско-крестьянскую интеллигенцию, то вы поймете, что школа второй ступени — это канал, который должен быть одним из главнейших для создания новой интеллигенции.

Если Главпрофобр заявляет, что уже имеется неприятный разрыв между высшими учебными заведениями в смысле их требований и между людским материалом, который доставляет школа второй ступени и в количественном и в особенности в качественном отношении, то мы должны на это обратить сугубое внимание и памятовать, что когда мы защищаем школу второй ступени, то нельзя говорить так: школа первой ступени — это заведение демократическое, школа же второй ступени — это заведение мелкобуржуазное, заведение более аристократическое. Нельзя говорить так и при этом становиться опять, по существу, на мелкобуржуазную, народническую точку зрения. Государству страшно важен общий подъем масс, и к этому общему подъему ближе элементарная школа, долженствующая быть удвоенной, для того чтобы сделаться всеобщей. Но мы никогда не добьемся этого результата, если не овладеем сверху наукой, если не

образуем передовых отрядов из этого народа, многочисленных, обученных не только практикой жизни, как обучен весь пролетариат, который держит власть в своих руках, а обученных систематически школою. Это может сделать школа второй ступени или некоторые суррогаты ее, которые имеют некоторую ценность, но которые не могут ее заменить и которые должны отмирать, по мере того как школа второй ступени будет занимать правильное место.

Итак, нужно обратить сугубое внимание на школу второй ступени, надо стараться сделать ее трудовой. Будут ли это семилетки, т. е. два последних класса и техникум, или это будет девятилетка с позднейшим вхождением прямо в вуз — это сравнительно безразлично. Но вот это место, этот переходный мост к высшему учебному заведению или к жизни в качестве уже полуквалифицированного специалиста должен быть нами всемерно укреплен. И, значит, оставляя теперь в стороне вопрос о том, политехническая ли школа, или только до пятнадцати лет политехническая, или даже техническая будет у нас сейчас школа, оставляя этот вопрос в стороне, мы спрашиваем: вообще-то трудовое воспитание — политехническое или техническое, в том глубоко марксистском духе, о котором я говорил, т. е. основанное на развивающем и воспитывающем труде, коренным образом связанном с индустрией,— оно-то вообще в России возможно или нет? Ясно, что оно с величайшим трудом возможно.

Первая задача — непосредственная связь с индустрией. Россия индустриально слабо развита, крупных центров у нее недостаточно, и наша промышленность сейчас не работает полностью. Поэтому, конечно, самая площадь, самая поверхность ее индустриальная настолько невелика, что к ней нельзя причалить все школы, нельзя около нее построить вообще русскую школу, хотя бы и школу второй ступени. Это первое.

Во-вторых, это чрезвычайно болезненный процесс. Ведь мы говорим не о том, на худший конец, чтобы ученики и ученицы школы второй ступени пришли познакомиться, как делается то или другое на фабрике или заводе. Не в этом, конечно, дело. Надо, чтобы они действительно и реально поработали. Это с величайшим трудом удается сейчас проводить, если школа находится вдали от фабрик и заводов, если много времени тратится на то, чтобы пойти туда и назад, и если к этому еще прибавить то, что фабрики и заводы часто не рассматривают это как необходимое, важное дело, а смотрят так: «Приходит какая-то учительница с питомцами школы второй ступени, и путаются тут под ногами. Мы люди серьезные, мы занимаемся делом, уйдите к черту с вашей трудовой школой. Вы только мешаете».

Это очень часто так бывает. Правда, бывает и по-другому. Бывает, что заводской комитет идет с распростертыми объятиями навстречу, но чрезвычайно редко. Нигде, скажу даже, не видано, чтобы нормальная школа второй ступени правильно поставила свои отношения с тем или другим заводом. В лучшем случае мы имеем более или менее правильно поставленный экскурсионный метод. Это раз. У нас на самом деле для ближайшего времени, говоря о школе второй ступени, нормальной, приходится иметь в виду те, которые расположены в губернских городах, часто лишенных промышленности, или в кварталах городов больших, в которых нет поблизости фабрик, где они в лучшем случае осуждены на то, чтобы пользоваться для своего индустриального образования экскурсионным методом. И, может быть, наша задача в этом отношении для ближайшего времени — строить нашу программу для этой части населения, для детей трудовых семейств, учащихся в нормальных обычных школах второй ступени, применительно к широкому использованию метода экскурсий в индустриальных предприятиях.

Другой способ — это устройство маленьких школьных мастерских для каждой отдельной школы и крупных школьных мастерских с приспособлением этих мастерских к целому району. Н. К. Крупская, например, говорила, что во Франции часто технические трудовые школы базируются именно на этих трудовых мастерских и их даже предпочитают, поскольку они педагогически оборудованы. Но она правильно тогда говорила, что это, конечно, суррогат, это не есть марксистский подход. Это есть только позаимствованный у технической школы метод, у технической школы, имеющей у себя мастерские и лаборатории. Но, где это возможно, поблагодарим и за это. Где возможно приспособление хорошо оборудованной мастерской для нескольких школ или хотя бы устройство небольшой лаборатории или мастерской, там и это будет шагом вперед в направлении к правильной постановке школы второй ступени.

Мы должны приветствовать эти два пути, если хотите, и три: новые и новые попытки создать постоянную связь с подлинной индустрией — это один шаг, второй — экскурсионное использование местных промышленных предприятий и третий — устройство мастерских. По этим линиям мы должны, очевидно, подвигаться к тому, чтобы сделать нашу школу трудовой, и по этим линиям мы продвигаемся. На самом деле, опыт и Петрограда, и Москвы, и провинции показывает, что целый ряд отдельных достижений в этой области имеется. Было бы оптимизмом сказать, что вся масса школ пошла по этому пути, однако тут дело не ограничивается единичными примерами. В какой бы город вы теперь ни приехали, всюду можно найти немало школ, кото-

рые комбинируют эти методы, опираясь то на один из них, то на другой.

Но тут перед нами вырастает другая трудность — неподготовленность к этому делу учителя. Трудовая школа (и агрономическая сельская, стало быть, преобладающий у нас в России тип, и индустриальная) предполагает новые педагогические навыки: не только знакомство с самой техникой, но и умение пользоваться техникой, пользоваться педагогически фабрикой и т. д. Педагог должен уметь вскрывать целый ряд педагогических полезных черт и явлений в процессе труда. Это дело настолько трудное, что, конечно, педагогов, являющихся действительными виртуозами или хотя бы могущими просто умело подойти к этому, вообще-то в природе очень мало, а в нашей «скудной северной природе» русской и того меньше. Такого рода людей приходится считать почти единицами, и использовать их надо не столько для того, чтобы они были рядовыми педагогами этого типа, сколько для того, чтобы они были рассадниками таких педагогов в качестве руководителей постановки педагогических образовательных учреждений. И даже для этой цели мы обладаем сравнительно небольшим количеством людей.

Когда по этому поводу некоторые наши товарищи в почтенных советских органах поднимали крик, что Наркомпрос проморгал такую штуку, что надо учителя обучать, то, собственно говоря, крик этот довольно бесплоден. Ибо что нужно для того, чтобы можно было производить учителя? Две вещи: 1) чтобы к нам шли охотно в педагогические институты; 2) чтобы шли туда не те люди, которым больше деваться некуда, а чтобы шла туда настоящая передовая боевая молодежь, понимающая, что положение учителя есть положение святое, положение в высокой степени почтенное!

Но мы знаем, что положение учителя скверное. Он до сих пор той доли социального уважения, каким должен быть окружен, лишен и лишен тех нормальных условий жизни, которые делают его работу сколько-нибудь удовлетворительно поставленной. И действительно, приток новых сил весьма слабый. И мы сейчас в ответ на чудовищную, совершенно преувеличенную цифру Соцвоса о потребности в учителях (250 тыс.— это некоторая болезнь воображения), этой почти астрономической цифре противопоставляем, что мы можем выпустить одну тысячу учителей в год на всю Россию, которая сейчас, при величайшем кризисе, все же имеет не меньше 45 тыс. школ только первой ступени. Ясно, что этим количеством едва можно заменить просто нормально умирающих. Значит, мы имеем слабый приток; при этом заявляем, что и качественно он является слабым.

На съезде комсомола говорилось, что в школах слишком много ба-

рышень. Я это не считаю большим ущербом, потому что учительница может быть не менее хорошим педагогом, но какие барышни — вопрос. Нужно поднять уровень учительства вообще. Мы его ослабили. При всей завлекательности идеи педагогики, при всей огромности роли педагога мы ослабили положение учителя, и в этом отчасти виновато и само учительство (и московское не меньше, чем какое-нибудь другое), способствуя длительному недоразумению между собой и пролетариатом. Этого слова тоже из песни не выкинешь.

Итак, подготовка учителя — вещь тоже огромная, причем нужно еще самих-то подготовщиков найти, разыскать, собрать. Они есть, но в малом количестве. И нужно, чтобы они были не под спудом, а так как они есть соль земли, то поставить их на место высокое. И если это соль неважная, то нам грозит опасность. Надо позвать громким голосом, не без нотки отчаяния в нем: «Идите, понимающие, что такое трудовая школа; идите с обеими вашими руками, идите со всем вашим мозгом навстречу этой потребности и будьте уверены, что советская власть и, в частности, Наркомпрос будут ценить вас на вес золота». Это я обещаю серьезно.

Поскольку мы будем иметь доклад на съезде Советов *, мы будем биться там за учителя, и битва эта будет тяжелая. Что у государства для массовой оплаты находятся с большим трудом средства, мы это знаем, но чтобы у государства не было возможности оплатить высокими спецставками те десятки и, много, сотни лиц, которых мы должны сейчас призвать к высококвалифицированной педагогической работе,— это неверно. Это сделать можно, и здесь нужно только окончательно завязать между общественным передовым педагогом и советским педагогом нити, которые, впрочем, уже завязываются, с каждым днем крепнут и становятся многочисленны.

Это о единой школе нормальной. Но есть еще сверхнормальная школа, которая, однако, обладает своими недостатками. Если ставить вопрос о чем-то вроде монополии образования для пролетариата неверно, то еще более неверно и чудовищно неверно, что пролетарская молодежь остается почти вне круга зрения, почти вне круга забот Соцвоса и Профобра. И надо подчеркнуть здесь огромную заслугу комсомола, что он не только теоретически заставил сконцентрировать внимание на фабрично-заводских детях и увеличить заботы о них, но сам помог этому делу, и что достигнутые тут результаты и по качеству являются чуть не самым отрадным завоеванием за последнее время.

В одной РСФСР, не считая Украины и Кавказа, за последнее время мы располагаем сетью более чем в 500 школ фабзавуча для подростков *, обнимающей количество в 50 тыс. подростков, которое рас-

тет постоянно. Если есть много и неудовлетворительного в постановке дела, то тем не менее при поддержке профсоюзов и при поддержке ВСНХ эта постановка сравнительно неплоха. Учителей и здесь не хватает. Но здесь часто учителями является технический персонал фабрик и заводов, хотя он не имеет чисто педагогических навыков. И здесь одним из самых светлых явлений на наших глазах являются те инструкторские курсы, которые в бывшем Екатерининском институте подготовляют этих новых учителей. Там находится пункт, откуда пойдет эта благородная трудовая задача на все остальные школы.

И задача трудового воспитания здесь потому не может не быть поставлена, что фабрика захватывает в свои тиски, в свои объятия этих подростков и стремится к их эксплуатации,— наоборот, педагогическая мысль и Коммунистическая партия и комсомол стараются осуществить там максимум охраны труда и педагогичности этого труда. Отрыв в сторону того, что называют беллетристическим отношением к труду, здесь невозможен. Скорее, наоборот, возможны слишком большие уступки чисто рабочему моменту, и с ними нужно бороться. Стало быть, то, чего так не хватает единой трудовой школе — организованной связи с фабрикой,— здесь слишком прочно. Вот почему на школы фабзавуча нужно обратить главное внимание, чтобы учитывать тот опыт, который там создается, ибо это, конечно, в отношении трудовой школы — авангард.

Теперь я должен сказать несколько слов о высшей школе, о ее значении в педагогике пролетарского государства и вообще о том, что называют часто роскошью культурной. Я опять повторяю, что это не есть пролетарская, не есть марксистская точка зрения; это есть отрыжка вредоносного народничества, когда говорят: позаботьтесь прежде всего о низах. Ибо нельзя позаботиться о низах, если у нас не будет крепкого верха.

Нельзя заботиться об учениках, не заботясь об учителе. Это все равно, что при создании армии сказать: с какой стати заботиться о командирах, позаботьтесь о том, чтобы поднять рядового. Это глупо. Какими бы демократами мы ни были, мы прекрасно знаем, что в бою командный состав нужен, что нужно его научить и что во главе армии предполагается непременно централизованный мощный орган мысли и воли, от которого к исполнительному аппарату, к огромной массе рядовых идет целая масса всевозможных передаточных звеньев. Будет когда-то время, когда не будет разницы между интеллигенцией страны и ее трудовой массой. Но было бы чистейшей утопией, если бы В. И. Ленин вместо того, чтобы сказать, что нам нужно заменить большинство старых чиновников, сказал бы: нам не нужно

никакого чиновничества — с какой стати? — мы достаточно образованы все. Но мы только еще устремляемся к образованию.

В том и заключается непрактичность самых лучших анархистов, что они не принимают переходного периода к коммунизму. Но Коммунистическая партия никогда не зашибает дурным демократизмом и не говорит, что мы должны раствориться в массах, а говорит, что мы руководим массами. В тех случаях, когда масса дезорганизована, мы идем против ее течения, употребляя все методы энергичного воздействия, чтобы заставить ее взять надлежащее направление. Но в этом смысле Коммунистическая партия, стремясь к уничтожению какого бы то ни было аристократизма, практически, по формуле В. И. Ленина, и является самой дисциплинированной среди рабочих *.

Совершенно так же нам нужно в государственном масштабе выковать такую стальную интеллигенцию, которая всю обломовскую и рудинскую дряблость отбросила бы совершенно в сторону и которая умела бы быть государственно-руководящим слоем. Такая надобность у нас стоит, и мы не можем равняться по неграмотности. Все это глубоко важно, колоссально важно, и «сие забывать не надлежит, но и оное блюсти» *.

Нельзя никак одно от другого оторвать: либо усилить приток сюда, на верха, настоящих низовых людей, либо низовые люди не получат никакой помощи и там погрязнут. Поэтому вопрос о высшей школе является таким же демократическим. Я с глубокой радостью приветствую, что теперь, в ответ на движение из недр народных, партия Коммунистическая делает тоже большой шаг, признав, что одна из главных ее работ — внедриться в эту молодежь, не дать ей разочароваться, вовремя ее поддержать, сплотить ее, просветить ее, потому что действительно не может быть более важного и плодотворного пути применения политического просвещения.

В крестьянской массе политическое просвещение чрезвычайно важно, как и грамотность. Они рассасываются в этой огромной массе, они нужны нам, но их недостаточно. Сконцентрированные здесь, в этих людях, которые идут сюда снизу, оттуда, из деревни и с фабрик, с колоссальною жаждою знания, они действительно могут послужить далее для просвещения масс, которых мы без помощи этого передаточного звена никак просветить не в состоянии. Поэтому для нас важно поддержать этих подростков из народа, превратить их в молодежь, способную учиться в университете.

Мы имеем такие примеры. Несомненно, рабфаки себя оправдают. Я недавно с большой скорбью прочел известие о смерти профессора Зернова. Профессор Зернов был скорее для нас политическим врагом, чем другом, но это такой враг, с которым хорошо было иметь дело:

человек обширного ума, чрезвычайной тактичности, который умел отметить хорошее, что было в нашей работе, и который был не только лояльным, но и чрезвычайно плодотворным во всяком сотрудничестве с нами, хотя пребывал в постоянной скептической оппозиции, много осуждал, качал головой и никогда *не поступался* своей полной самостоятельностью. За несколько дней до своей смерти, после того как он председательствовал в испытательной комиссии по приему в техническое училище питомцев ленинградского рабфака, он заявил, что они не только подготовлены лучше всех других, но вообще подготовлены достаточно. Он говорил, что можно только поразиться той выносливости, той настойчивости, той талантливости, которая проявляется здесь.

Если не повсюду уровень настолько высокий, чтобы седовласый учитель мог, сходя в гроб, благословлять эту молодежь и сказать, что она достаточно подготовлена, чтобы взять в свои руки дело, то все же надо признать, что уровень их подготовки неожиданно высок. Мы имеем в настоящее время приток в 3,5 тыс. рабфаковцев в наши вузы, в будущем году будет 8 тыс. рабфаковцев при общей емкости вузов в 30 тыс. Это, как видите, почти одна треть.

Вторым методом, которым часто непосредственно пополняются высшие учебные заведения, являются партшколы. Здесь 30 тыс. молодых людей, коммунистов, с чрезвычайной интенсивностью и чем дальше, тем успешнее обучаются, для того чтобы занять средние, а потом и высшие посты в нашей государственной системе. Здесь целый ряд наблюдений, которые могут чрезвычайно нас порадовать, которые на общем фоне большого школьного развала (я здесь об общих материальных нуждах, о том, что называется материальной базой, не говорю),— нечто чрезвычайно отрадное. Это колонна, идущая к высшему образованию.

Здесь ректор Свердловского университета говорил мне, что в этом году испытательная комиссия по приему дала результаты еще более высокие, а они никогда не были низкими и внушающими опасения. Эти молодые люди, говорит он, неизвестно когда успели всему научиться, они довольно хорошие сознательные марксисты. А вы знаете, что для коммуниста сказать, что это довольно хорошие марксисты? — Очень много. Это ведь целое миросозерцание. Когда же они успели научиться? Да вот там, в своих красных армиях, лежа в окопах, ездя по десятку губерний с разными поручениями, занимая общественные должности, они успели всему этому научиться. И когда сейчас мы видим такое явление, что 30 тыс. экземпляров такой книги, как сочинение В. И. Ленина, раскупается в течение нескольких недель и приходится издавать еще, то возникает вопрос: кто же

это читает? Старая интеллигенция? Вышедшие в отставку эсеры и меньшевики, потому что досуга у них много? Не думаю! Читает это именно молодежь. И она читает до дыр десятки тысяч экземпляров марксистской литературы.

Затем относительно нынешнего приема в вуз. Я очень хорошо знаю, что тут сделано было много ошибок. На одном примере я укажу, каких ошибок можно здесь ожидать.

Возьмем, например, высшие художественные школы. Я считаю необходимым указать на этот пример, потому что тут видно особенно рельефно. Мне говорят такую вещь, что в Московскую консерваторию принималось значительное количество учеников, которых способности и талантливость определялись, как два с половиной. Для чего? Да потому что они были рекомендованы организациями. Если так делать, то это — государственное преступление. Сделать из него скверного певца? Такого человека нужно отвести в сторону и сказать: у тебя подготовки нет, таланта нет, ты должен служить народу в это тяжелое революционное время, а ты вместо этого будешь козлетоном петь? Я бы скорее допустил, чтобы контрреволюционер попал туда с хорошим голосом.

И при распределении стипендии получалась такая же вещь. Вот бездарная молодежь, но зато социально соответствует. Таких случаев сколько угодно.

Очевидно, что это ошибка глубокая. На первом месте должен стоять тот, кто действительно является пролетарием по происхождению, по образу мысли и по всей своей натуре и кто имеет талант, на втором месте — кто вообще имеет талант, а третьего места не должно быть в этих учебных заведениях.

Теперь посмотрим, как распространяется эта точка зрения на другие учебные заведения. Конечно, если бы мы слишком широко распространили эту точку зрения на другие учебные заведения, мы сделали бы огромную ошибку: хороший специалист может сразу определить, музыкальны ли вы, ошибка здесь почти невозможна, но тут совсем другое дело, тут приходится считаться не только с подготовленностью, но и с тем, что огромное большинство этих молодых людей подготовиться как следует не могло. Поставив тяжелые толстые фильтры, мы могли бы совершенно пресечь проникновение пролетарских элементов в высшую школу. Надо здесь принять во внимание их огромный напор, настойчивость, умение идти вперед. Они могут быть недостаточно подготовлены по интеллектуальному уровню, но их социальный опыт и их энергия так велики, что им легко наверстать. Здесь социальный критерий поэтому должен быть в полной мере применен.

В общем и целом с этого года мы можем, наряду с победами на фронтах, где мы закончили войну, наряду с разными дипломатическими победами и некоторыми победами в области промышленности и сельского хозяйства, приветствовать большую победу на фронте просвещения. Мы имеем теперь чрезвычайно преданное революции, энтузиастическое, способное, рвущееся к науке студенчество, новый, необыкновенно обаятельный тип студента. Я уже достаточно имел соприкосновений с ними, чтобы говорить об этом с полной уверенностью. Надо эту победу за собой закрепить, и здесь вопросы материальной базы опять на первом плане. Можно подвергнуть их таким испытаниям, что они разочаруются. Мы снимаем людей с работы (ибо они все выполняли ту или другую советскую работу), снимаем, для того чтобы они учились, и надо им дать возможность учиться. Это требует довольно серьезных затрат, и это одна из задач, которую придется нам ставить со всей серьезностью.

1922 г.

Философия школы и революция

Я хочу здесь предложить вниманию слушателей некоторые важнейшие идеи нашей принципиальной педагогической политики.

Годом раньше у меня, пожалуй, не хватило бы духу выступать с теоретической общепринципиальной речью, посвященной в некоторой степени философии школы, ибо только в самое последнее время началось то заметное улучшение на третьем фронте, как его называют, которое вновь вдохнуло в нас уверенность в возможность вернуться к огромной важности культурным проблемам, которые русский народ поставил себе через свой Народный комиссариат по просвещению. Пока приходилось бороться — и бороться довольно бесплодно — против опасности, грозившей самому существованию школы, казалось в высшей степени глупым говорить о каких бы то ни было идеальных ее формах или хотя бы даже о формах, переходных к этому идеалу. Сейчас не то: сейчас Наркомпрос (в частности, Научно-педагогическая секция ГУСа *) занят разборкой программ и методических вопросов, постройкой того временного моста, который должен позволить нам в ближайшие годы начать продвигаться по направлению к единой трудовой политехнической школе и ко всей той школьной системе, которая этими центральными ее пунктами определяется.

Мы знаем, что на местах, почти всюду без исключения, вопросы методов преподавания, вопросы принципов воспитания детей различного возраста стали вновь более или менее на первый план.

Вот эти обстоятельства, эти явные признаки начала деятельной работы в области педагогики, школьной политики и заставили меня выступить с речью, посвященной основам нашей школьной политики.

Очень часто в первые годы после революции педагоги школ второй ступени, профессора бросали нам такое обвинение: вы хотите пропитать школы классовым духом, вы даже маленьких детей думаете де-

лать объектами своей пропаганды и агитации, вы изменяете объективную внеклассовую педагогию * в отношении младших возрастов и Великую Объективную Науку (с большой буквы) в отношении студентов техникумов и университетов; вы тенденциозные люди, вы люди определенной партийности, и эту страшную вещь — партийность — хотите внести в святое дело воспитания детей, которое должно быть совершенно объективно и всякой партийности чуждо.

Очень многие, может быть, и сейчас разделяют эту точку зрения; она свидетельствует о том, как наш педагог, говорящий таким языком, мало научно образован. Из этого вовсе не следует, что я хочу это бросить ему в упрек: я знаю, что если русский педагог не так хорошо подготовлен — это не его вина. В этом смысле плохо подготовленными оказываются и профессора, да и не только какие-нибудь гистологи [1] (они социологическими вопросами не занимаются, с них чего и требовать), но профессора-социологи, юристы, педагоги — даже они могут говорить такие нелепые, невежественные вещи. И это значит, что, если сам учитель, если профессор, пройдя школу, может быть, с какого-нибудь детского сада вплоть до кафедры, не научился той простой истине, что школа всегда была и не может не быть политическим, классовым оружием, если он сам, будучи преподавателем и проводя в жизнь определенные тенденции, так же мало подозревал, что он является проводником определенных политических тенденций, как герой Мольера не подозревал, что он говорит всегда прозой *,— это свидетельствует, что неправильно была построена школа, если человек ничего не знает ни о самом себе, ни о своих собственных функциях, ни об истинах, которыми живет.

Что такое по существу просвещение и какие формы принимает, какую роль играет это просвещение в течение культурной истории? Об этом говорят таким языком, что получается абсолютное искажение истины, зримой, как сквозь туман. Какой-нибудь студент-педагог, кончающий высшее специальное учебное заведение, не знает истории школы и внутреннего смысла истории школы, от него самая суть вещей скрыта сознательной и бессознательной ложью, и эту сознательную и бессознательную ложь я постараюсь в первой части моей лекции сегодня вскрыть, насколько смогу.

Что такое вообще задачи просвещения?

У человека начиная с очень ранних лет, с первых стадий его развития, с тех пор, как мы его находим в порядке исследования исто-

[1] Один профессор гистологии сказал незадолго перед тем речь на эту же тему. *(Примеч. А. В. Луначарского.— Ред.)*

рического и этнологического, мы уже замечаем большую роль просвещения. Часто в животном мире мы принимаем за какое-то чудо такой факт: скажем, изолированное животное, искусственно воспитанное, никогда не видевшее своих родителей, приходя в возраст, строит гнездо, плетет паутину и прочее с таким искусством, что неизвестно, откуда оно его взяло. А мы знаем, откуда это взято: это так же присуще данному организму какой-нибудь птицы, паука или жука, как конструкции часов присуще ходить и правильно указывать время, если, конечно, самая конструкция не испорчена. Мы знаем, что по существу в строении органов и нервной системы скрывается накопленный «материализовавшийся опыт», который на определенное воздействие природы заставляет какое-нибудь маленькое существо безошибочно, всегда одинаково, очень точно и многосложно отвечать. В течение бесчисленных годов накопляется этот опыт путем гибели неприспособленных, укрепления правильного приспособления, анатомического или физиологического изменения органов, тканей в результате определенного функционирования. Таким образом оказывается, что какой-нибудь жук или какая-нибудь гусеница знает, что нужно делать для того, чтобы личинки или, наоборот, бабочки оказались в благоприятной обстановке, знает, что нужно существу, по всем своим нравам чуждому ему самому. Как мы не удивляемся тому, что ребенку не нужно учиться, чтобы у него билось сердце или желудок варил молоко, которым он питается, так мы не должны удивляться тому, что животное почти всю свою жизнь работает этим приобретенным и унаследованным опытом, по-видимому не предполагающим или мало предполагающим процесс сознания.

Человек глубочайшим образом от этого отличен. Нам кажется разница между каким-нибудь негритенком из Средней Африки и сыном какой-нибудь профессорской семьи из Лондона гигантскою: совершенно разное развитие языка и мысли, другие моральные уклады, огромное новое приспособление к жизни, колоссальное количество социальных связей с необычайно многосложным обществом — у англичанина, и все это очень примитивное, простое, полуживотное — у этого самого дикаря. Между тем мы прекрасно знаем, что, если бы маленький англичанин со всеми унаследованными от целой династии английских профессоров и культуртрегеров инстинктами попал в Африку и был там с первых дней воспитан, он, вероятно, почти ничем, или ровно ничем, или, может быть, только чуть-чуть отличался бы от маленького негритенка,— может быть, только физически был бы менее приспособлен к этой среде. И наоборот, несмотря на все злостные утверждения, что «низшие» расы человечества не могут путем воспитания быть подняты на высокую степень развития, мы знаем, что это

ложь и разница между средней способности инородцем из отсталого какого-нибудь кочевого народа и сыном какого-нибудь аристократа сводится к нулю. Если они будут воспитываться в одинаковом детском доме и школе, то только от индивидуальных особенностей зависит, кто пойдет дальше.

Человек, как мы его берем и рассматриваем, почти целиком создан просвещением. От матери и отца он унаследовал то, что называют (тоже, конечно, ошибочно) tabula rasa — белый лист: сюда вписано общечеловеческое, целая масса органических функций, свойственных человеку как определенному роду животных; но то, чему он будет верить, что́ он будет знать, что́ он будет иметь,— 90% содержания его личности — будет зависеть от просвещения. И степень культуры каждого народа заключается именно в том, какой массивности, какой разработанности, какой приспособленности к жизненным условиям достиг тот коллективный опыт, накопленный из поколения в поколение, который потом путем просвещения прививается новым поколениям.

Не как у животных — организм сам видоизменился, развился и определяет путем прямой наследственности судьбу детеныша, а огромный опыт на высшей стадии развития, отражающийся в университетах, лабораториях, библиотеках, колоссальном техническом аппарате,— вот он является тем, что определяет собою степень развития маленького мальчика или маленькой девочки. И этот маленький мальчик или маленькая девочка (такое пустое маленькое существо, такая же личинка в высокоразвитом обществе, как и в малоразвитом) начинает подвергаться совсем другим действиям извне и приобретает искусственно, путем просвещения коллективный опыт, зафиксированный не в нервах, мускулах и костях, а в книгах, познаниях, приборах, в современном социальном богатстве. Вот эта особенность человеческого общества, что оно создает по образу и подобию своему своего согражданина из маленького человека путем внушения, путем заражения его своими обычаями, своими познаниями, своими идеалами,— эта особенность и есть просвещение, и она настолько своеобразно присуща человеку, что рядом с определением homo sapiens — человек мыслящий или homo faber — человек, производящий орудия, можно было поставить и homo educatus — человек воспитанный, человек, которого воспитывают.

Как для млекопитающих животных выбрали эту особенность — животное, кормящееся на первой стадии развития молоком матери, так и для человека — через посредство языка, через посредство сложной системы знаков общество воспитывает и подымает до себя совершенно беспомощное существо. Но именно потому, что воспитание или

просвещение является таким приемом, что включает в себя два элемента — элемент непрерывного роста организации человеческого опыта, который называется прогрессом, и умение вводить в каждый этап этого прогресса детей путем усвоения ими приобретенного в тысячелетиях опыта,— именно эта особенность просвещения и заставляет нас прийти к выводу, что оно почти никогда не было и не могло быть объективным, оно всегда было, должно было быть искаженным классовыми предрассудками и классовыми тенденциями.

Почему? Потому что мы во всей истории человечества здорового общества не видим. Мы можем констатировать в некоторых случаях слабое приближение к более или менее здоровому обществу, в громадном же большинстве случаев мы его совсем не видим. О более или менее первобытной коммунистической орде мы мало знаем. На следующих же стадиях развития мы видим, что война, охота, подчинение бедных земледельцев богатым землевладельцам расслаивают общество на имущих и неимущих, на богатых и бедных, знатных и незнатных, знающих и невежественных. И не думайте, что это значит, что отныне общественный опыт не будет прививаться беднякам, что им будут пользоваться только высшие классы. Но при этом опыт, знание, просвещение становятся привилегией господствующих, и это только маленькая часть того зла, которое присуще такому просвещению.

Делается не только это: маленький аристократ, маленький привилегированный человек отравляется сознанием того, что он особенный, что он происходит от богов, что у него голубая кровь, что он дворянин, воин, что другие должны служить ему, что жизнь других — ничто по сравнению с его интересами или даже капризами. С самого начала в нем воспитывается гордый по отношению к другим звереныш, насильник. С самого начала его убеждают, что это его право — носить меч, и то, что он дворянин, то, что он воин, профессиональный убийца,— это есть чрезвычайное достоинство: таковы боги, таковы были необычайно благородные предки; боги были тоже убийцы, и ты убийца, ты имеешь право наступать на головы.

Соответственно этому все просвещение будет подобрано для такого аристократа, все науки будут преподаваться именно в таком духе. Всякая истина, которая могла бы заставить маленького аристократа усомниться в своем праве так поступать, будет изъята из его обращения как непедагогическая, как негодная для «благородного» ребенка или будет искажаться, как, мы знаем, часто искажается на наиболее высоких стадиях то же христианство. Ведь христианство, по существу говоря, есть полное отрицание всякого дворянства, всякой благорожденности, всякой войны, всякого чувства мести. Но все прекрасно знают, нашим офицерам, дворянству хри-

стианство преподавалось, им говорилось, что сам сын божий сказал: «Если тебя ударят по лицу, ты подставляй щеку». Но если бы офицеры так поступали, их исключили бы из полка. Наоборот, надо вызвать такого оскорбителя на дуэль и убить его — это в порядке дворянской чести. И дело попа, или иезуита, или другого податливого священника найти какое-нибудь ухищрение и сказать, что тут сына божия надо понимать духовно и что это неприменимо к жизни.

Но ведь евангельское учение, которое возникло в низах, проникнуто чувством братства и равенства? Оно, правда, лишено всякого чувства борьбы, мистически зовет только к тому, чтобы ожидать помощи с небес, развивает в низах пассивность и терпение — это ужасный недостаток,— но все-таки это учение, возникшее в низах, носящее низовую печать. Чтобы надувать эти низы, держать в терпении, господствующие классы объявили его, христианство, верой господствующей, заявили, что они — христолюбивые воины и цари суть помазанники божии. Разве благодаря этому они хоть мало-мальски изменили дух школы? Они оставили все это только чистейшими словами, и это лишнее доказательство того, что я говорил.

Подбирается воспитание таким образом, чтобы аристократ (то же самое и относительно буржуа) мог развернуть свое классовое самочувствие, гордость, чувство чести, кровожадность, административную сноровку рабовладельца. И только тот воспитатель хорош, который сможет это все в нем развернуть.

Чем ниже мы спускаемся по общественной лестнице, тем больше изменяется школа. Господствующие классы требуют, чтобы тех, кто попадает в низовую школу, воспитывали в духе подчинения, в духе отсутствия критики по отношению к обществу, в котором они живут. Этому помогает лживо-патриотически, правительственно преподаваемая история, этому помогает так называемый закон божий, который дает извращенную картину о всей природе, где при помощи нескольких фантастических идей можно свести концы с концами той нелепости, которая иначе бросилась бы в глаза каждому обиженному, угнетенному. В школе вводится дисциплина, которая с малых лет приучает ребенка думать, что он подневольное существо, что ему почти ничего нельзя, что хотелось бы, что он маленький нижний чин, к которому приставлен учитель-офицер, который должен его вымуштровать, что он будет материалом, при помощи которого государство будет совершать свои функции и которого будут стричь.

Если бы не через закопченные очки обманчивых внутренних иллюзий, а реальными глазами посмотреть на школу в какой угодно стране, то сразу выпуклыми буквами выступило бы, что эта школа есть учреждение, в котором определенная власть политически дрес-

сирует каждый класс так, как это ей выгодно. Дрессируется определенный ребенок из верхов, дрессируется средний, дрессируется низший общественный класс, а наука, знание, умение преподаются каждому, поскольку это государству необходимо, чтобы получился знающий и умеющий работник, однако всегда с таким расчетом, чтобы не переборщить и чтобы эта наука, таящая в себе люциферовскую гордыню, дух критики и самомнения, не привела детей к умничанью, чтобы не поражен был такой симпатичный и нужный для классового общества молчалинский дух.

Такова школа всюду. Мне, конечно, могли бы возразить: «Нет, не всюду она такова. Мы помним наши русские университеты во тьме самодержавного режима. Московский университет, положим, протестовал против таких свойств школы. Бывали отдельные хорошие учителя в гимназиях, в кадетских корпусах, которые проводили другие идеи. Бывали хорошие сельские учителя, которые не хотели быть своего рода жандармами у доски с обязательством обескрылить ребенка и сделать из человека домашнюю птицу».

Конечно, были другие, скажу и я, да, были. Но это не противоречие. Возьмем наиболее разительный пример — тот, что университеты, значительная часть профессуры и еще бо́льшая часть студенчества в течение многих десятков лет были оплотом борьбы против самодержавия. Почему это так? Потому что тогда началась борьба между двумя классами — между классом помещиков, опиравшимся на высшее духовенство, на офицерскую власть, на административный чиновничий аппарат правительства, которое хотело во что бы то ни стало оставить тьму, косность и зиму в России, и между буржуазией, которая стала приобретать значительные средства, которой нужны были железные дороги, пароходства, телеграф, хорошо поставленная медицина, разработанные естественные богатства, инженеры, врачи и т. д.— вся та культурная обстановка, вне которой капитализм развиваться не может, вне которой барыша получить нельзя. Сразу же произошел конфликт в этом отношении между старым и новым.

Еще Петр Великий был уже отчасти буржуазным революционером, поскольку он убедился, что с одним дворянством обойтись невозможно, и поскольку он признал нужным образование широких слоев: мальчика-разносчика он мог сделать министром, благоволил к бездомным иностранцам буржуазного происхождения — голландским шкиперам и швейцарским ремесленникам, ставя их на высокие посты. Поскольку это было в параллель с европеизацией России, Петр стремился дать простор для меркантилизма, для торгового и зарождавшегося промышленного капиталов. Старое дворянство говорило: «Что это за царь, этот кургузый царь, который бороды нам стри-

жет,— это чужой». Так было потому, что власть была вынуждена стать на точку зрения буржуазии и с точки зрения буржуазии начать борьбу с косностью класса, на который до сих пор она опиралась.

Отсюда и возникли русские университеты. Пришлось привлечь и средние прослойки, взять детей, чтобы обучить их всему тому, что нужно государству, которое имеет соседями страны с высокоразвитым капитализмом. В результате — этот затяжной конфликт общества. Буржуазия вместе с той интеллигенцией, которая буржуазией вызвана к жизни — адвокатами, инженерами и т. п.,— требует иной школы: побольше объективных наук, побольше естествознания, технических наук, поменьше казарменного духа.

Столкновение совершенно естественное: рельефно выделяется хороший хозяин, фабрикант, банкир, железнодорожник. Он определенно говорит: «На кой мне черт, чтобы мой сын, мой мальчик или моя девочка были завалены мертвой латынью, зачем его душить бессмысленным законом божьим, который есть вера прошлого, который не соответствует нынешнему мировоззрению? Вы научите его, сделайте его человеком именно путем реальной школы». (Поэтому в Германии такие школы, где буржуазный дух был сильнее, и назывались реальными, а позднее это наименование привилось и у нас.) «Научите его реальным знаниям, дайте ему подготовку, подлинное знание для торговца, морехода, строителя — такой мне нужен». А самодержавие говорило: «Мне нужен чиновник, который говорил бы: «чего изволите», мне нужен вицмундирный человек; я тебе так просто уступить не могу, ты среди студентов разворачиваешься, а студент оказывается революционером».

Маленькая параллель, чтобы вы поняли, почему такое столкновение возможно между помещичьими, бюрократическими тенденциями и буржуазными. Военное дело. До империалистической войны считалось, что солдат можно подготовить в два, даже, может быть, в три года; Франция от двух перешла к трем годам обучения (иначе, говорит, хорошего солдата получить нельзя). После войны все генералы, толковавшие этот вопрос — французские, американские и немецкие,— признали, что можно сделать великолепного солдата в четыре месяца. Муштровка не нужна. Казарменное маневрирование, вся строевая служба и строевая подготовка, которая доходила до крайности, не потеряла еще духа Фридриха, с подниманием носка выше носа,— это ерунда, дребедень. Дело убивания людей газами и артиллерией ничего общего с этой муштровкой не имеет.

Что вы думаете, эти генералы были дураки, что раньше не понимали этого? Они прекрасно понимали, что технически глупо растрачивать время большого количества людей. Учат совсем не так и

не тому, что будет нужно на самом деле на войне. Для чего же их тогда учили? Чтобы замордовать, загипнотизировать солдат. Казарма есть вещь, при помощи которой вырабатывается внутреннее чувство у человека, чтобы солдат, не задумываясь, стрелял в мать или отца, если это окажется нужным. Надо обморочить людей, превратить их в автоматов, олухов — и они делают то, что прикажут, не считаясь с совестью. Чтобы человека довести до такого состояния, надо было три года казарменной муштры.

Совершенно то же самое и в классической гимназии: надо было восемь лет муштры, чтобы вышло одно из самых чудовищных явлений и европейской, и китайской жизни, именно чиновник. И большее или меньшее количество живых людей превращали в автоматы, живые души умерщвляли, оставляя тела живыми. Это была совершенно определенная тенденция.

Буржуазия понимала школу иначе. Она боролась за реальную школу. И это в то время, когда буржуазия и буржуазная интеллигенция были в кандалах, когда самодержавие в России питало к ним громадное недоверие, когда министерство народного просвещения было министерством народного затемнения, когда ему дан был приказ: «Смотри ты у меня, чтобы не очень народ просвещался», когда главной целью было: «Земство хочет просвещать? — Не позволить!», «Шевелится свободная мысль? — Попа послать, чтобы он посмотрел, что там делается в школе».

Когда так делалось, либеральная буржуазная школа прониклась протестующим душком, и отсюда кажется, что эта протестующая либеральная школа защищает что-то общечеловеческое, то, что всякому педагогу нужно было бы знать. Мне скажут: «Конечно, я понимаю, что министерство народного просвещения хотело муштры, но ведь была и другая, частная, земская школа, она этого не хотела, она хотела воспитать настоящего самостоятельного человека». Посмотрим.

Сейчас же предварю, что я говорю о массовой школе; не говорю об исключениях, о которых буду говорить еще. Посмотрим, как же буржуазия построила свою школу. Есть только одна страна, где буржуазия более или менее построила свою школу вольно до конца, подлинную буржуазную школу,— это Америка. Сейчас же оговорюсь, что имеется еще интересный тип — частью швейцарская и еще норвежская школа; последняя есть тип мелкобуржуазно-мужицкой школы, она имеет специфические, своеобразно классовые черты. Будем говорить о буржуазной школе как таковой. Буржуазия Франции и Германии не посмела построить своей собственной школы. Чтобы иллюстрировать, насколько она не посмела, приведу два примера.

Буржуазия подходила реалистически, она говорила: не надо засорять умы детей предрассудками, не надо учить тому, что с точки зрения науки является явной ложью; надо учить их знать настоящую правду о природе, чтобы, широко говоря, вышел хороший инженер, человек, умеющий справляться с природой в той области, в которую будет поставлен; нам нужна реальная борьба с природой, развитие индустрии, коммерции, земледелия. И поэтому буржуазный педагог изгнал попа из школы, поэтому буржуазные педагоги заявили: «Попа нам не надо; можно преподавать религию так же, как мифы и литературу, как возникшие на определенной стадии развития мифы, но преподавать ее за истину нельзя».

Очень рельефно это высказано в самое последнее время, несколько лет назад, одним из крупнейших немецких педагогов — Паульсеном, который приводит чрезвычайно характерную аргументацию, настолько выпуклую, что она лучше откроет суть буржуазной школы *: «Нельзя допустить в школе преподавания закона божия потому, что библейская история и в значительной степени евангельские повествования абсолютно противоречат всему остальному духу школы. Школа должна воспитать в ребенке сознание полной закономерности всех явлений. Что же это за школа, которая по крайней мере к 12 годам не сделает ребенка усвоившим, как дважды два четыре, что чуда нет? Он должен усвоить закон вечности материи, круговорот энергии, что из ничего ничего не получается, а рядом, в соседнем классе Herr Pfarrer (господин пастор) будет говорить о чудесах. Кому же ребенок поверит? Он скажет: «Объясните мне с точки зрения физической, как могло произойти такое-то и такое-то чудо?» Он скажет: «Вы мелете какую-то чепуху! Почему вы говорите мне о трехдневном пребывании Ионы во чреве кита — ясно, что это не вяжется с представлением о ките и с тем, что говорил мне учитель естествознания!..»

Это получается потому, что один преподает науку, имевшую силу две тысячи лет назад, тысячу лет, с грехом пополам, пятьсот лет назад, а другой преподает науку в том виде, как она есть сейчас: хвост лежит в том миросозерцании, которым живут сельские обыватели, отсталые слои, еще питающиеся старым миросозерцанием. Но школа не может этому потворствовать, она должна выводить детей из этого старого миросозерцания,— значит, священнику здесь места нет! Если родителям угодно, пусть это делается вне школы; но то, что говорится в школе,— это только правда, проверенная современной наукой, и ничего другого».

Паульсен идет дальше и подчеркивает классовую сущность это-

го. Он говорит: «Не думаете ли вы, что маленький сын пролетария, когда перестанет верить, что мир был создан в семь дней, и в целую массу другой чепухи, скажет в школе: «Что вы мне говорите такую чепуху? Сам учитель географии ее опровергает»,— а если не скажет, то это не значит, что верит. А если он перестанет верить вообще в преподающиеся ему законы о собственности, о государственном порядке, во все то, что является правом, устоями нашего общества? Вы ему преподаете хрупкую вещь, которую критика легко разрушает, и он вам ни в чем не станет верить после этого».

И для спасения возможности путем просвещения накачивать души маленьких пролетариев и крестьян буржуазными воззрениями на мир и общество буржуазия выбросила вон закон божий, как волкам выбрасывают поросенка, когда они догоняют сани. Бог с ним, с законом божиим,— это слабая сторона. На тебе, прогресс, его на растерзание, может быть, мы остальное спасем!

Но я сказал, что буржуазия не посмела построить свою школу до конца. В этом смысле талантливый Ферстер, австрийский педагог, который тоже касается школьного вопроса, говорит: «Наша школа до войны была во многом неправильно построена. Мы были проникнуты духом либерального индивидуализма, нам казалось, что государство — это само по себе ночной сторож, а важно приготовить человека для жизни. Это значило дать ему острые зубы и длинные когти для борьбы за свою культуру» *.

Чудесная критика сказана устами одного из крупных педагогов. Иной раз вы могли встретить 13—14-летнего мальчика, которого вы спрашивали, для чего ему нужно сдать экзамен по физике.— «Чтобы в университет поступить».— «Для чего в университет поступить?» — «Чтобы получить должность».— «А для чего должность?» — «Чтобы богато, весело прожить, быть привилегированным». И вот всякое знание — зубы, когти. Он приспособлен для борьбы за жизнь. Легче получить место,— значит, школа должна мне дать с наименьшими усилиями все те знания, которые мне нужны. Потому что я лично рассчитываю на такое-то в росписи о рангах место для себя, как в мандаринской школе: научившись новой науке, получаешь какой-нибудь новый шарик или кисточку, и большая тебе честь и доходы. Эти же шарики и кисточки являлись исключительной целью буржуазного учения.

Что же, говорит Ферстер, получилось? Вышли плохие граждане. Оказывается, что мы еще полуспасались в этой войне. Оказалось, что инстинкт народа утверждал еще, что надо всем умирать за Вильгельма II и за «великую Германию». Но могло бы быть хуже, и надо опомниться. В этом сказывается инстинкт буржуа империали-

стического периода, когда народы не могут больше мирно толковать, а на каждом шагу могут вцепиться друг в друга: «Все за одного!» Надо чтобы каждая фирма — «великая Германия», «великая Россия» — была крепко сплочена сверху донизу, чтобы каждый предпочитал интересы фирмы своим личным. «Патриотизм» есть чувство, которое делает человека преданным фирме, дающей прибыли только немногим капиталистам и крупным чиновникам, которое делает его готовым поступиться личными интересами, семьей, здоровьем, жизнью.

«Патриотическое воспитание» в этом отношении имеет особенное античеловеческое направление. ...Потому что тут «патриотизм» — муштра своих подданных независимо от их веры и национальности в угоду поддержания определенной разбойничьей фирмы, набравшей народу, сколько смогла.

Ферстер говорит, что надо воспитывать ребенка в духе патриотизма, в духе самоотверженности, в духе социального единства, в духе коллективизма, конечно патриотического, и спрашивает себя: как же это сделать в буржуазной школе? Как же мы впушим крестьянскому или пролетарскому сыну, что он должен жертвовать собой целому? Почему, спросит он, я должен всю жизнь потеть, страдать — и умру таким, и должен почему-то быть патриотом, когда несколько десятков тысяч в моем «отечестве» роскошествуют?

Могут ли, спрашивает Ферстер, любить современное отечество его низы? Нет, говорит он, при свете науки невозможно. Если дать научное развитие мальчику или девочке из низших слоев, они любить свое отечество не станут, они возмутятся против этого строя.

Как же быть? Надо, говорит наш педагог, опять вводить закон божий, потому что только господин пастор или патер может свести концы с концами. Он скажет: «Да, ты прав, сын мой или дочь моя, на сем свете не все ладно, но на том свете это все урегулируется, как следует быть. Ты здесь должен терпеть, но зато там будешь сидеть на лоне Авраама и даже будешь поглядывать, как тот военный министр, который тебя мобилизовал, жарится на какой-нибудь соответственной сковородке; хотя и духовно это надо понимать, но все-таки неприятна судьба, которая ждет тех, которые получили мзду свою в жизни сей. То, что тебе не доплачено в качестве заработной платы, в качестве здоровья, любви, радости жизни,— все записано в большие главные бухгалтерские книги у господа бога и будет заплачено даже, может быть, с известными процентами. Носятся слухи, что вместе с тем это высокое провидение, которое приводит к хорошему концу, благословило именно кайзеров, и президентов, и министров, и генералов устраивать фрикасэ из миллионов человеческих тел и

душ. Если не понятно, зачем это господу богу,— помни, что пути его неисповедимы, и ты этому должен попросту повиноваться».

Кто же из естественников сможет сказать: «Отодвинем книги, я признаю, что я христианин»? Он скажет: «Я, правда, ученый, но все еще буржуй; как ученый я так-то мыслю, а как классовый человек держусь за выгоды старой, именно классовой концепции».

Нам говорят: «А вы знаете, сколько ученых верят в бога?» Да, знаем. Знаем, что крепко и цепко держит их буржуазия и что их совесть внутренне раздвоена. Оказывается, что вера и неверие, новое миросозерцание, научное, честное, светлое, и подлый обман происходят не от того, какую школу кончил или какую кафедру занимал, а от того, заинтересован ли ты в буржуазной эксплуатации или заинтересован в ее конце. Если заинтересован в конце, то ты — наш и считаешь необходимым устроить здесь, на земле, немножко больше правды. Такой человек входит в борьбу из-за этой правды, входит в конфликт с тем же духовенством, которое этой правды не хочет, и, что особенно бросается в глаза, духовенство делает вид на страницах евангелия, что почти хочет этой правды, но на самом деле выступает всегда против нее.

Вот почему совершенно не парадоксом, а естественным признанием фактов было то, что сказал бывший протоиерей Введенский *, а теперь духовный вождь *«основной* русской церкви» епископ Александр Крутицкий: «Коммунисты, не веря, творят то, что предписано евангелием, а мы, веря, никогда этого ничего не делали». Потому что евангелие выросло из требований низов, было приспособлено в школе для обманывания низов, все там надлежало понимать духовно, и по всякому поводу отсылался человек на тот свет.

Буржуазия никогда не могла провести свою школу до конца, потому что подлинная школа должна быть в научной своей части абсолютно честной. Научно констатировать все факты, как они есть, ставить перед ребенком проблемы, как они всей жизнью поставлены,— это и значило направить его против буржуазии. Буржуазный строй противоречит прогрессу техники, прогрессу науки.

Нам не нужны эксплуататоры, буржуа. Нам нужны инженеры, техники, рабочие и крестьяне, нужен весь человеческий массив, производящий великую творческую работу, и ему вредит, что кто-то в это время получает барыш. Фабрика есть место, где идет борьба с природой, чтобы видоизменить природу на потребу человеческому роду,— это социалистическое понимание. Здесь есть узел человеческих сил, скопище машин, действие определенных энергий, сотрудничество определенных людей, мировая связь через посылку и получение сырья, через отправку выработанного на потребу человека ма-

териала. Но оказывается, что она принадлежит какому-то Тит Титычу, и все, что в ней вырабатывается лишнего, идет ему: он может фабрику остановить, если она ему невыгодна; если ему невыгодно производить какие-нибудь сапоги или сукно, новую машину не ввести, потому что руки и так дешевы.

Вот это обстоятельство, то, что они конкурируют друг с другом, доводят мир до войны, когда все разоряется и разрушается, когда земля обагряется кровью,— вот это нужно искоренить. С точки зрения науки и техники это теперь отсталое окостенение, это пережиток, это страшное уродство человеческого рода, наших имущественных соотношений. Наука и труд рвутся из-под них, просятся, чтобы организовать человеческую жизнь на началах научной истины, не считаясь с какими-нибудь привилегиями и правами. Разве буржуазное правительство позволит школе сказать это? Никогда, ни в какой Франции, ни в какой Америке никакой учитель этого не скажет. Такого учителя, профессора сейчас же выгонят вон. В Америке человек, который с кафедры осмелится преподавать социализм, вылетит в 24 часа, и мы видим целый ряд примеров этому, тем более в других странах.

Таким образом, школа не может быть честной у буржуазии, она не может быть научной у буржуазии, она только до известной степени научна в отношении воспитания. Как буржуа может воспитать ребенка? Он также заинтересован в дисциплине, как прежде дворянство. Разве ему не нужна армия, разве ему не надо, чтобы на фабрике спину гнули?

Та школа, которую несет с собой коммунизм, есть прежде всего школа единая, т. е. одинаковая для всех классов, применяющая одни и те же методы преподавания. В идеале школа, которую мы хотим иметь, которая открывает для всякого ребенка, каково бы ни было его происхождение, все стадии дальнейшего развития, не различает «народной» школы (из которой после четырех лет изволь уходить, не пользуясь дальнейшим образованием) и школы для богатых,— настоящая неклассовая школа: мальчик и девочка поступают в приготовительный класс и кончают последним семестром университета. Для всех одинаково шансы равны. А поскольку страна еще не может проводить население через все стадии, постольку принимаются в высшую школу наиболее способные.

Во-вторых, она трудовая. Трудовая школа, т. е. та, которая по возможности выкинула бы всякую «учебу», давала бы ребенку, развертывая его способности, по возможности развиваться играя, переводя постепенно эту игру в несложные трудовые процессы, а потом в более сложные и плодотворные, дающие практические знания. Она

вернее вовлечет его, всегда питая его собственными интересами, в круг практических знаний и умений, так как это воспринято внешними органами при помощи активной работы всего организма.

Американцы в этом отношении сделали, что умели: единой школы у них нет и не может быть, но что касается трудовой школы, в смысле господства активных методов усвоения, американцами сделано очень много. У них многому можно сейчас поучиться, и мы знаем, как этот метод трудового воспитания, прогулок, зарисовок, самостоятельные разработки ребенком или группой детей заданной темы, рефераты, дискуссии, изготовление моделей, инсценировки и т. д.— как этот метод глубоко внедряет приобретенные сведения в ребенка, совершенно почти избегая опасности забывания и рецидивов падения знаний, невежества, которое есть общее явление для нашей старой школы.

Но мы не только так понимаем трудовую школу.

Для школ второй ступени мы имеем в виду не только обучение предметам через активный способ усвоения с последующей суммировкой сделанных выводов путем бесед и записей. Мы имеем здесь обучение и самому труду. Это обучение труду (в отличие от технического обучения, где речь идет лишь о том, чтобы сделать из человека хорошего рабочего) мы понимаем как часть общего образования. Стало быть, дело сводится не к тому, чтобы сделать хорошего токаря или хорошего текстильщика, а чтобы человек научился знать, что такое труд.

Нынешний научно поставленный земледельческий и промышленный труд есть целая чистейшая кристаллизация науки. Если бы вы с ребенком изучили фабрику вместе с ее ремонтной мастерской, со складом, с конторой, внутренней дисциплиной, с ее учетом, то что вы при этом изучили бы? Вы изучили бы при этом все естественные законы природы. Вы натолкнетесь на миллион живых примеров из физики, химии и т. д., на науки о живых организмах, приобретете огромную массу сведений по математике, механике, по практике данного производства и т. д.

Мы называем школу политехнической, потому что хотели бы, чтобы не на одном примере изучался труд. Изучая историю фабрики, вы изучаете развитие трудовых отношений, узнаете, что такое профессиональные болезни, наталкиваетесь на общественную гигиену, на анатомию, физиологию — вообще на группу медицинских наук. Нет такой группы знаний, которая не была бы прикручена к этому гигантскому узлу соотношений человека и природы, к этому узлу, которым является сильный индустриальный центр, фабрика или завод. Но, конечно, на этом поприще нас ждут еще большие

трудности: включить детей для педагогической работы на фабрики и заводы сейчас невозможно, приходится ограничиваться экскурсиями, да и то только там, где эти фабрики и заводы есть в достаточном количестве. Словом, вопрос о превращении школы второй ступени в настоящую трудовую школу есть вопрос очень сложный, и программа, которую мы рекомендуем теперь, разрешает вопрос в смысле указания суррогатов в этом направлении. Настоящим образом эта школа, которой так жаждал Маркс, возможна сегодня только для детей самого пролетариата и для фабричных и заводских учеников — у тех можно воспользоваться трудовым положением, придать этому труду педагогический характер. И эта работа производится в области фабзавучей с величайшей интенсивностью.

Но наша школа не только единая трудовая и политехническая; это то определение ее, которое указывает на ее научный, на ее чисто просветительный характер. У нас есть еще и *воспитательная* задача: она может проводиться при помощи правильного преподавания истории и науки об обществе и при помощи правильно поставленной школьной жизни.

Какую при этом цель преследуем мы? Мы хотим воспитать человека, который был бы возможно более гармоничен в нравственном и духовном отношении, имел бы полное общее образование и мог бы легко приобрести мастерство в какой-нибудь одной области. Также мы имеем в виду создать настоящего благожелательного сотрудника своих сограждан, мы хотим сделать товарища всем остальным людям, и, пока длится борьба, борца за социалистический идеал. Дело в том, что в момент наивысшего просветления педагогической мысли, целыми эпохами или в лице отдельных гениальных представителей, эти задачи давно уже сформулированы.

В книге «Проблемы народного образования» * я даю характеристику того, как греческая школа (поскольку греческое государство вынуждено было поставить перед собой задачу создать квалифицированного гражданина) ставила проблему, как воспитать каждого грека, чтобы он оказался квалифицированно гораздо выше варвара — как воин, как работник, как мыслитель. Но этого мало, нужно было еще создать между ними максимальную сплоченность. И все греческое законодательство, вся греческая культура, поэзия имели педагогическую задачу — воспитать необыкновенно совершенного, сильного телом и духом согражданина, проникнутого большой дружественной преданностью каждому другому греку. Значение этого воспитания заключалось в том, чтобы таким образом грек выделялся из семьи остальных народов и выделялся от захваченного в бою среди варваров раба. Даже сама религия была для этого употреблена.

Возьмем воспитательное значение греческой скульптуры. Мальчик видел статую. «Что это значит?» Ему говорят, что вот такой-то в беге, в борьбе, на колеснице или за чтением стихов или другой формой какого-нибудь соревнования одержал победу на громадных всенародных экзаменах, которые делала нация согражданам,— за это ему ставится памятник, и атлет-победитель редко делался портретом: скульптор старался создать вообще образец так, чтобы мальчик думал: «Вот до чего нужно развивать тело, вот образец, который чтут, которым гордится мой городок, и я должен стараться быть таким».

Но греческая педагогия не ограничивалась атлетом. Дальше идут герой-полубог и сам бог, бог человекообразный, более человек, чем сам человек. Вся греческая религия своей скульптурой говорила: человеку мешает быть человеком то, что он болеет, страдает, умирает; если же представить себе человека бессмертного (это было главное название бога), не стареющего, то вот он был бы таким; как бы на его лице выразилась эта мудрость, этот покой, эта гармония уверенного в себе, разумного, прекрасного существа — все вместе.

Так строилась лестница почти до недосягаемого идеала, и все было призывом — куда подниматься, куда пойти путем гимнастических упражнений, театральных зрелищ, патетических празднеств, наконец, самых войн, которые также имели воспитательное значение, потому что преследовали гражданскую задачу — защиты от варваров центра мира, Греции. Вот почему в классической педагогике можно черпать примеры.

Во время французской революции мы видим, как передовая буржуазия, стремящаяся повлечь за собой все народные массы, также начинает формулировать задачи школы как задачи воспитания возможно более совершенного человека и гражданина. Во Франции появляются школьные планы Талейрана, Лепелетье, Кондорсе, которые и сейчас остаются классическими *.

Но каждый искренний педагог может сказать: «Я хочу произвести человека, который был бы счастлив и делал других счастливыми. Но как вы хотите, чтобы я это сделал, когда общество ваше несовершенно, когда оно людоедческое, когда оно разорвано противоречиями?» И отсюда один шаг, который большинство великих педагогов и делало,— к социалистической или полусоциалистической мысли.

Педагог, который смотрит со своей точки зрения, говорит так: «Вот если бы удалось всех людей воспитать в духе любви, содружества, солидарности, красоты и духа и тела, то и общество изменилось бы». Но общество это сделать не позволит, оно защищает свой звериный образ. Поэтому революционер идет с другой стороны и в

ответ на идеальный взлет греческой педагогики или на мечты и практику Руссо, Песталоцци, Фребеля, Фихте, Гербарта отвечает: «Ты, педагог, правильно ставишь задачу произвести прекрасного человека, сотрудника и товарища других в великом товариществе людей, но тебе это не позволят. И надо сначала, чтобы я, революционер, опираясь на внутреннее негодование масс, расчистил тебе путь. Вот когда я расшибу вдребезги рабовладельческое государство помещичьего и буржуазного типа, расшибу все эти министерства народного затемнения, когда освобожу тебя от власти церкви, когда скажу истину тем из твоей среды, у которых есть уши, чтобы слышать, и которых надо освобождать, потому что в них есть живой педагог,— тогда принимайся за дело. От этого землетрясения много зданий рухнет, борьба вызовет взаимоистребление и ожесточение, но ты не можешь не чувствовать, что для тебя настала свобода».

Просвещение есть вливание в новые, чистые человеческие сосуды, не загрязненные пороками, предрассудками, эгоизмом,— в маленькие прелестные существа, какими бывают дети,— вливание в них всех данных, приспособленных для их возраста, нашего гигантского научного знания, умений нашей гигантской техники, красот нашего огромного искусства на предмет выработки в них путем физической культуры и духовного упражнения настоящего планомерно развитого человека, о котором когда-то мы с тобой, педагог, мечтали, каким в наше время нам самим сделаться не удалось и которого тебе теперь возможно воспитывать, потому что созданы подходящие общественные рамки.

Ты, глядя в окно, говоришь: «Разве нет теперь взяточников, грабителей, у которых от власти голова закружилась, лицемеров, больных, невежд?» Все есть, потому что тот путь, который говорит: сделайте людей лучше, тогда и общество сделается лучше, есть самообман или искуснейшая ложь. Таким путем нельзя идти, поэтому мы сделали общество гораздо лучше, чем человек.

«Наша конституция, наши идеалы великолепны, но на практике,— ты говоришь нам,— на практике мало чем отличается наша жизнь от обыкновенного звероподобного житья». Да, потому что человек еще не перевоспитался. Надо перевоспитаться путем иногда жестокой чистки себя самого и других вокруг себя. Надо освободиться от той заразы, которая влита в наши жилы, от всего того эгоизма, мертвенности предрассудков, которыми каждый из нас искалечен, и нашему поколению надо делать гигантские усилия, чтобы мало-помалу оказаться на высоте той предварительной, подготовительной воспитательной работы, которую мы совершаем. Но мы это делаем в надежде на то, что наши младшие братья, сыновья, которым сей-

час 15—16 лет, будут лучше подготовлены, хотя и не вполне. Мы надеемся на тебя, педагог, что ты сумеешь дать при этих трудных условиях или, по крайней мере, начать великую дорогу, чтобы в будущем, при коммунизме, поток просвещения был очищен от классового духа, чтобы только чистые воды науки, искусства, правды вливались в детские души, чтобы просвещение *первый раз* стало не классовым, а человеческим и потому именно коммунистическим.

Далеко не всякий педагог этому внемлет. Есть такие, которые не хотят слушать, которые затыкают уши ватой, хотят, как Фамусов на Чацкого, кричать: «Не слушаю... В тюрьму!», зарыться куда-то в подушки, придумывать оправдание, почему не хотят откликнуться, или ссылаться на то, что потолок в школе течет.

Вы как на это скажете: течет потолок? Течет — это верно, но и время течет. И не на ничтожные пробоины и царапины надо смотреть, а когда идет борьба, надо быть готовым на огромные жертвы. Без огромного энтузиазма и жертв в такие исторические периоды, как наш, жить нельзя. Серый человек, который копошится в настоящей жизни,— самый безотрадный человек. Время уж очень большое, и надо тем, кто очень коротконог, становиться хоть на цыпочки.

А много таких захваченных старьем, которые говорят: «Где меня переучат? У меня, слава богу, волосы седые. Они хотят, чтобы по-новому... Как это по-новому, когда учебников нет? Как это мне самому думать? — Я думать не привык...» Это в грубом, карикатурном виде действительно то, что многие и себе и другим говорят.

И есть педагог-страдалец, который все это слышит, на все откликается и говорит: «Не могу, нет у меня этих знаний, нет у меня этой сноровки... Всей душой понимаю, к какому страшному делу я призван. Я понимаю, что на мне, русском педагоге, лежит ответственность за несколько поколений детей, имевших счастье и опасность родиться во время перелома, когда кончается звериное царство и начинается подлинное, человечное, во время перелома, который происходит в муках и борьбе и тем более чреват всякого рода рисками... Помогите мне...»

И мы, коммунисты, которые призываем его к этой работе, говорим, что и мы в этой части слабы. Мы смогли связать вместе мягкотелую Россию, обывательскую и крестьянскую, мы сумели организовать ее в железное единство под диктатурой пролетариата. Она отвоевалась, она самостоятельна, она творит свою судьбу, но мы, партия, одни ничего не можем дальше сделать; нужно сочетание всех сил, нужно глубокое сотрудничество всех трудовых сил.

Пора отбросить всякие недоразумения, всякие счеты, всякие сомнения. Пора понять, что произошел страшный сдвиг, что из куколки мы вышли, что скоро научимся летать, но пока ослеплены новым миром, который перед нами открылся, и окружены морем врагов: и внутри нас, по массе стихийных опасностей, и вне нас, в лице конкурентов и ненавистников, которыми мы окружены. Час нашего великого освобождения есть час великой опасности, и надо нам сплотиться в одно единство во всем Союзе Советских Республик, памятуя, что это привлечет к нам весь мир трудящихся, и это гигантское большинство обеспечит нам победу.

Надо смыкать ряды. И когда Коммунистическая партия зовет педагога, она зовет его с дрожью в голосе, она понимает, как он ей бесконечно нужен, как вся решительно задача строительства социалистической культуры, задача борьбы с невежеством, которое есть наша гангрена,— как она вся зависит от того, сумеет ли он, этот учитель, переподготовиться, как мы выражаемся, т. е. подготовиться до сознания того, что он призван в первый раз организовать истинную человеческую школу, и до умения сделать это.

На шестой год нашей общей борьбы мы уже далеко на пути к такому сближению и общему разрешению вопроса. И если есть среди нас третий тип педагога — педагоги, которые знают, куда идти, которые являются передовыми людьми, могут ошибаться, но твердо чувствуют под собой почву в смысле хорошего разумения классической педагогии, в смысле ориентировки в американских методах трудовой школы, в смысле внутреннего понимания своеобразного положения вопроса о русской школе, то такие педагоги должны цениться не только на вес золота, а не знаю, на какой вес: это фермент, при помощи которого мы всю нашу опару заставим взойти, потому что знание есть более заразительная вещь, чем чума.

Если правильно пользоваться знающим человеком, то он с необычайной быстротой, в течение даже не десятков лет, а нескольких годов, может обогатить знаниями значительную массу — от одного к другому. Такие люди у нас есть, как их ни мало. Есть огромная готовность учиться. Есть у нас новая молодежь, которая жаждет нам помогать, слабая знаниями, но сильная духом и энтузиазмом,— молодежь, которая учится в бедных педагогических учебных заведениях, часто недостаточно обставленных в смысле правильного преподавания, но которая учится в верном направлении и полна высокого сознания ожидающей ее миссии и готовности принести и во время учения, и в дальнейшем множество жертв, ибо все жертвы окупаются той громадной результативностью труда, которую дает педагогическое поприще.

Я хочу кончить эту речь одной замечательной фразой в общем мне не симпатичного, но великого реформатора Мартина Лютера. Лютер в своем послании к учителям германским говорит: «Если бы я не был проповедником, я хотел бы быть учителем, ибо как проповедник я обращаюсь к людям горбатым и сухоруким, к людям искалеченным, загрязненным жизнью, а вы, учителя, вы обращаетесь к чистым душам. Истина, которую я проповедую, попадает в душу искаженную и сама порою там искажается или остается лежать втуне; истина, которую вы вносите в восприимчивую чистую детскую душу, будет гореть там ярким пламенем» *.

Вот мы могли бы то же самое сказать, что, не будь мы агитаторами, призванными искалеченным душам взрослым проповедовать нашу истину, потому что только они, искалеченные, но сильные люди, могут произвести переворот, спасающий людей, то каждому из нас, может быть, было бы сладко обратиться к той чистой аудитории, к тем свежим сердечкам, к тем светлым, открытым маленьким умам, из которых можно сделать так страшно много и из каждого из которых при правильном педагогическом подходе можно сделать настоящее чудо.

Калечили человека, из человека делали чиновника и прочих чудовищ, а теперь надо из ребенка сделать чудо, сделать подлинного человека, который среди нас и отцов наших встречался редко, который должен все чаще встречаться среди наших младших братьев и сестер, еще чаще будет среди наших сыновей и дочерей и который сделается доминирующим типом наших внуков и внучек. Это чудо создается революцией, создается жизнью, но без педагогов оно создаться не может. Это единственное чудо, которое наука может признать,— это преображение человека.

И каждый педагог, когда он правильно понимает свою миссию, входя в класс или в какую-нибудь комнату, где играют дети, или ведя их на лоно природы на прогулку, должен чувствовать, что совершает нечто торжественное, от чего его сердце должно трепетать радостью, ибо он живет в чуде преображения человечества. Если он поймет, какую громадную свободу действия и творчества в этом священном направлении получит он, и как страстно революция зовет его делать это, и как готова при всей своей бедности как можно скорее прийти к нему на помощь, то он, вероятно, восхищенным сердцем, несмотря на все трудности, в лучшие минуты скажет глубокое слово благодарности революционному пролетариату и его вождю — Российской Коммунистической партии!

1923 г.

Владимир Ильич и народное просвещение

От зоркого глаза великого вождя не могла, конечно, ни в каком случае укрыться проблема просвещения в связи с проблемами революции. Очень распространена версия о том, что как раз в отношении народного просвещения Коммунистическая партия, достигнув власти, не сделала того, что должна была сделать. Тут я с самого начала говорю именно о Коммунистической партии, а не о Наркомпросе.

Не место в этой статье обсуждать вопрос о том, насколько на высоте задачи оказались те товарищи, которым поручено было непосредственное ведение этого важнейшего дела. Во всяком случае, люди эти могут со всей искренностью сказать, что всемерно боролись за максимум внимания и средств третьему фронту. В самом Наркомпросе очень часто у нас возникали горькие чувства после разных неудач наших в борьбе за бюджет и т. п. Из этого не следует, конечно, чтобы я считал ошибочной всю эту сторону политики РКП. Наоборот, я прекрасно сознаю, что скудость средств, отпускавшихся на народное образование, в общем и целом была, разумеется, полностью оправдана еще большей остротою других нужд государства при крайней стесненности средств вообще.

Владимир Ильич, как видно будет из последующего, остро и ясно сознавал абсолютную первоклассность и первозначительность вопросов народного образования. Нечего и говорить, что влияние его было достаточно могучим, чтобы эти воззрения его нашли полностью отражение в политике советской власти. И если, несмотря на такие симпатии Владимира Ильича, третий фронт все-таки у нас снабжался до чрезвычайности скудно и сейчас еще бьется в сетях нужды, то, очевидно, ничьей вины здесь нет.

Однако из того факта, что сам Владимир Ильич был в некоторой степени бессилен сколько-нибудь удовлетворительно разрешить про-

блему, казавшуюся ему самому чрезвычайно настоятельной, не следует, чтобы она была неразрешима или хотя бы чтобы она не могла разрешаться все лучше и лучше с каждым годом. И дело, конечно, здесь не только в средствах, но и в правильном направлении их. Владимир Ильич необычайно был чуток в этом отношении, и нельзя не отметить того факта, что многие из его весьма многозначительных указаний и принципов еще не проведены в жизнь не только по отсутствию средств, но, может быть, и по отсутствию отчетливого представления о взаимоотношениях отдельных органов народного образования. Во всяком случае, перечитать лишний раз все, что в этом отношении написано Владимиром Ильичем, и продумать является до чрезвычайности целесообразным. Эту задачу я хочу выполнить в настоящей небольшой статье, указывая вместе с тем, что почти все ценнейшее, что Владимир Ильич за годы революции высказал или писал по этому поводу, собрано в изданной издательством «Красная новь» книге «Социалистическая революция и задачи просвещения».

На первом съезде по народному образованию, имевшем место 22 августа 1918 г., Владимиром Ильичем сказана была знаменательная фраза, бьющая гораздо дальше, чем обычные в наших коммунистических устах утверждения, касающиеся роли школы в обществе. «Необходимо приложить все силы, энергию и знания,— сказал Владимир Ильич,— чтобы возможно скорее возвести здание нашей будущей трудовой школы, которая одна лишь сумеет оградить нас в будущем от всяких мировых столкновений и боен, подобных той, что продолжается уже пятый год» *.

Пусть никто не подумает, что это было оговоркой со стороны Владимира Ильича, что это было увлечение, что это случайно «сказанулось» в специальной среде, которой окружен был на съезде Владимир Ильич. Все, кто знал покойного вождя, знают и то, что таких случайностей у него не бывало. Конечно, Владимир Ильич далек был от мысли, что школьные реформы решают социальные вопросы, но в словах этих звучит уверенность, что, после того как рабочий класс в тех или других странах придет к победе, обеспечить себя от рецидивов он может прежде всего созданием соответствующей его идеалам школы.

В марте 1919 г. была принята партийная программа с определенным отделом по народному образованию. Отдел этот был написан самим Владимиром Ильичем, и я считаю необходимым напомнить здесь некоторые его положения.

«В области народного просвещения,— говорит программа,— РКП ставит своей задачей довести до конца начатое с Октябрьской революции 1917 г. дело превращения школы из орудия классового гос-

подства буржуазии в орудие полного уничтожения деления общества на классы, в орудие коммунистического перерождения общества.

В период диктатуры пролетариата, т. е. в период подготовки условий, делающих возможным полное осуществление коммунизма, школа должна быть не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм» *.

Таковы общие принципы школьной политики советской власти. Выразить их яснее и точнее невозможно. Здесь наше незыблемое общественно-педагогическое кредо.

Программа в последующих пунктах очень богата довольно конкретными указаниями, которыми руководился Наркомпрос и которые часто выводили его из затруднения.

Перечитывая теперь эту писанную Владимиром Ильчем программу, натолкнулся я, между прочим, и на один пункт, имеющий отношение к искусству. Выделяю этот пункт потому, что в последнее время в партийных кругах было очень много споров по поводу взаимоотношений новой и старой культуры, причем очень значительные круги становились на точку зрения полного или почти полного отрицания старого искусства как выросшего на почве эксплуатации. Так вот что говорит по этому поводу десятый пункт программы Владимира Ильича: «Равным образом необходимо открыть и сделать доступными для трудящихся все сокровища искусства, созданные на основе эксплуатации их труда и находившиеся до сих пор в исключительном распоряжении эксплуататоров» *.

Классовая линия проведена здесь со всей резкостью. Устанавливается (даже со словом «исключительном», что, может быть, не совсем справедливо в деталях), что искусство до сих пор служило эксплуататорам. Устанавливается и то, что «сокровища» искусства созданы на основе эксплуатации труда, и тем не менее вставляется в программу РКП — сделать эти сокровища искусства доступными для трудящихся. Можно написать превосходную книгу о роли искусства в революции, комментируя исключительно эту необычайно яркую и глубокую формулировку.

Моментом, когда Владимир Ильич особенно пристально подошел к вопросам народного образования, было партийное совещание после VIII съезда РКП в декабре 1920 г. Это совещание продолжалось пять дней, 160 человек приняли в нем участие. Одним из его результатов, и даже главным, был переход от девятилетней школы к семи-

летней. Признано, что общим порядком должен быть переход 15-летних подростков и девочек к профессиональному образованию.

На самом совещании высказывалось множество принципиальных соображений, пытавшихся потрясти одну из основ нашей школьной программы, а именно Марксом еще одобренное стремление к политехническому трудовому образованию для подростков и юношей до 17 лет. Центральный Комитет в особом постановлении, принятом по поводу этого партийного совещания, признал возможным такое понижение возраста, но исключительно как временное и вызванное тяжелым положением республики.

В статье, которую опубликовал по этому поводу Владимир Ильич, он писал: «Общие рассуждения с потугами «обосновать» подобное понижение представляют из себя сплошной вздор. Довольно игры в общие рассуждения и якобы теоретизирование! Весь центр тяжести работы должен быть перенесен в дело «учета и проверки *практического* опыта», в дело «систематического *использования указаний* этого опыта» *. Вся статья эта содержит множество директив, определяющих, *как* именно поставить как можно более практично дело продвижения народного образования.

Владимир Ильич очень боялся, чтобы за общими рассуждениями мы не проглядели фактов, даваемых самой жизнью. В речи комсомолу, сказанной 2 октября 1920 г., мы встречаем еще более ценное содержание. Вскользь я уже упомянул о том, как сама программа разрешила вопрос о непрерывности культуры, несмотря на классовый ее характер в отношении искусства. То же самое — а для нас еще более важное — устанавливалось в упомянутой мною речи Владимира Ильича по отношению к культуре вообще. Он говорил комсомольцам: «Мы можем строить коммунизм только из той суммы знаний, организаций и учреждений, при том запасе человеческих сил и средств, которые остались нам от старого общества. Только преобразуя коренным образом дело учения, организацию и воспитание молодежи, мы сможем достигнуть того, чтобы результатом усилий молодого поколения было бы создание общества, не похожего на старое, т. е. коммунистического общества» *.

До чрезвычайности опасался Владимир Ильич, чтобы, оторвавшись от векового пласта человеческой культуры, ограничив себя только рамками чисто коммунистических ценностей, молодежь наша не оказалась попросту невежественной и непригодной к жизни. «Еще более опасным было бы,— говорит он ей,— если бы мы начали усваивать только коммунистические лозунги. Если бы мы вовремя эту опасность не поняли и если бы мы всю нашу работу не направили на то, чтобы эту опасность устранить, тогда наличие полумиллиона или

миллиона людей, молодых юношей и девушек, которые после такого обучения коммунизму будут называть себя коммунистами, принесло бы только великий ущерб для дела коммунизма» * И далее: «...вы сделали бы огромную ошибку, если бы попробовали сделать тот вывод, что можно стать коммунистом, не усвоив того, что накоплено человеческим знанием... не усвоив себе той суммы знаний, последствием которых является сам коммунизм» *.

И Владимир Ильич дает великолепный пример этому своему пониманию взаимоотношений старой и новой культуры: «И если бы вы выдвинули такой вопрос: почему учение Маркса могло овладеть миллионами и десятками миллионов сердец самого революционного класса — вы сможете получить один ответ: это произошло потому, что Маркс опирался на прочный фундамент человеческих знаний, завоеванных при капитализме; изучивши законы развития человеческого общества, Маркс понял неизбежность развития капитализма, ведущего к коммунизму, и, главное, он доказал это только на основании самого точного, самого детального, самого глубокого изучения этого капиталистического общества, при помощи полного усвоения всего того, что дала прежняя наука. Все то, что было создано человеческим обществом, он переработал критически, ни одного пункта не оставив без внимания» *.

И прямо переходя к вопросам пролетарской культуры, он продолжает: «Это надо иметь в виду, когда мы, например, ведем разговоры о пролетарской культуре. Без ясного понимания того, что только точным знанием культуры, созданной всем развитием человечества, только переработкой ее можно строить пролетарскую культуру — без такого понимания нам этой задачи не разрешить. Пролетарская культура не является выскочившей неизвестно откуда, не является выдумкой людей, которые называют себя специалистами по пролетарской культуре. Это все сплошной вздор. Пролетарская культура должна явиться закономерным развитием тех запасов знания, которые человечество выработало под гнетом капиталистического общества, помещичьего общества, чиновничьего общества» *.

Нельзя не отметить также богатство идеи Владимира Ильича (которой он коснулся, к сожалению, вскользь), что на место муштры, которая проводилась в буржуазном обществе, мы ставим сознательную дисциплину. Опять-таки — тема для целого большого исследования. В сущности говоря, в этом корень так называемой моральной проблемы, которая в последнее время так многих интересует и которая имеет самое непосредственное отношение к вопросам образования и воспитания. Буржуазная мораль представляет собою смесь отвратительной муштры и разнузданного индивидуализма; одно естествен-

но дополняет другое. В нашем обществе и уже в нашей школе не должно быть муштры, но это не ради анархо-индивидуализма, не ради распыления под предлогом «свободы», а ради несравненно более прочных, чем все вырабатывающееся муштрой, основ сознательной дисциплины. Какова должна быть форма этой дисциплины? В чем должна выражаться ее санкция? Как воспитать индивид таким образом, чтобы дисциплина эта не была внешним давлением, а внутренним побуждением? Где граница этой дисциплины и где начинается абсолютно свободное самоутверждение личности? Вот проблемы нашей морали, если это случайное слово «мораль» можно употребить для обозначения науки и практики строительства жизни.

Владимир Ильич был самым искренним сторонником трудовой школы. В той же речи он говорил: «...постараюсь ответить и на вопрос, как этому нужно учиться: только связывая каждый шаг деятельности в школе, каждый шаг воспитания, образования и учения неразрывно с борьбой всех трудящихся против эксплуататоров» *.

«Мы хотим Россию из страны нищей и убогой превратить в страну богатую. И нужно, чтобы Коммунистический союз молодежи свое образование, свое учение и свое воспитание соединил с трудом рабочих и крестьян, чтобы он не запирался в свои школы и не ограничивался лишь чтением коммунистических книг и брошюр» *. «...Должно все задачи своего учения ставить так, чтобы каждый день в любой деревне, в любом городе молодежь решала практически ту или иную задачу общего труда, пускай самую маленькую, пускай самую простую» *.

Замечательная речь эта кончилась необыкновенно бодрым финалом. «Мы — нищие люди и некультурные люди,— говорил комсомольцам Владимир Ильич.— Не беда. Было бы сознание того, что надо учиться. Была бы охота учиться. Было бы ясное понимание того, что рабочему и крестьянину ученее нужно теперь не для принесения «пользы» и прибыли помещикам и капиталистам, а чтобы улучшить *свою* жизнь.

А это все у нас есть. И поэтому учиться мы будем и научимся» *.

С необычайной ясностью мыслит Владимир Ильич относительно другой проблемы, проблемы взаимоотношений революции с педагогами.

В речи на съезде политпросветов 3 ноября 1920 г. Владимир Ильич говорил: «...особенно ярко встает задача сочетать партийное руководство и подчинить себе, пропитать своим духом, зажечь огнем своей инициативы этот громадный аппарат — полумиллионную армию преподавательского персонала, которая состоит сейчас на службе у рабочего... Это возможно, только овладев всей суммой знаний,

которую унаследовали учителя от буржуазии. Все технические завоевания коммунизма были бы без этого невозможными, и была бы пуста всякая мечта об этом». И далее: «Каждый агитатор и пропагандист нам необходим... его задача — руководить сотнями тысяч преподавательского персонала, заинтересовать их, побороть старые буржуазные предрассудки, привлечь их к тому, что мы делаем, заразить их сознанием непомерности нашей работы...» *

Владимир Ильич прекрасно сознавал огромные трудности культурной проблемы. В этой же речи он сказал: «Наша задача — побороть все сопротивление капиталистов, не только военное и политическое, но и идейное, самое глубокое и самое мощное» *.

Победить культурное сопротивление старого мира одним коммунистам, как таковым, не под силу. Для этой цели коммунизм, его партия, передовые слои пролетариата должны стараться сгруппировать вокруг себя возможно большее количество союзников. На XI съезде РКП 27 марта 1922 г. Владимир Ильич говорил: «Построить коммунистическое общество руками коммунистов, это — ребячья, совершенно ребячья идея. Коммунисты — это капля в море, капля в народном море. Они только в том случае сумеют повести народ по своему пути, если правильно определят путь не только в смысле всемирного исторического направления» *.

Соответственные выводы сделал Владимир Ильич и для Наркомпроса. В статье «О работе Наркомпроса» он уже говорил: «Успех работы коммуниста, действующего в области (и в учреждениях) народного просвещения, должен измеряться в первую голову тем, как поставлено это дело привлечения спецов, уменье найти их, уменье использовать их, уменье осуществить сотрудничество спеца-педагога и коммуниста-руководителя... Руководитель-коммунист тем и только тем должен доказать свое право на руководство, что он *находит* себе *многих*, все больше и больше, помощников из педагогов-практиков, что он *умеет им* помочь работать, *их* выдвинуть, *их* опыт показать и учесть» *.

С огромной любовью относился Владимир Ильич к народному учителю. Это был для него высокоположительный социальный тип. Это был для него один из главных помощников Коммунистической партии. Все помнят, конечно, его знаменитую статью «Странички из дневника» от 2 января 1923 г., написанную между двумя болезнями и ставшую как бы завещанием Владимира Ильича. Несмотря на то что она в памяти у всех, я не могу не привести здесь еще и еще некоторых из его золотых строк: «Народный учитель должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял и не стоит и не может стоять в буржуазном обществе. Это — истина, не

требующая доказательств. К этому положению дел мы должны идти систематической, неуклонной, настойчивой работой и над его духовным подъемом, и над его всесторонней подготовкой к его действительно высокому званию и, главное, главное и главное — над поднятием его материального положения» *.

«Работа, которая ведется теперь в области народного образования, вообще говоря, не может быть названа слишком узкой. Делается очень немало для того, чтобы сдвинуть с места старое учительство, чтобы привлечь его к новым задачам, заинтересовать его новой постановкой вопросов педагогики, заинтересовать в таких вопросах, как вопрос религиозный.

Но мы не делаем главного. Мы не заботимся или далеко не достаточно заботимся о том, чтобы поставить народного учителя на ту высоту, без которой и речи быть не может ни о какой культуре... У нас делается еще слишком мало, безмерно мало для того, чтобы передвинуть весь наш государственный бюджет в сторону удовлетворения в первую голову потребностей первоначального народного образования» *.

На VIII съезде партии я лично был председателем крестьянской секции. Я набросал проект резолюции, касавшейся культурной работы в деревне. Остальные резолюции, насколько я помню, были составлены Владимиром Ильичем с товарищами из Наркомзема.

Мою резолюцию Владимир Ильич, вызвав меня специально в кабинет, прочитал самым внимательным образом и потом начал вместе со мною перерабатывать ее. Основную идею о том, что культурная работа в деревне должна идти путем слияния и переплета трех основных линий — общеобразовательной, политической и сельскохозяйственной, что они будут сильны, именно опираясь одна на другую, Владимир Ильич полностью одобрил. Это была, конечно, и его идея. В дальнейшем резолюция была им настолько переработана, что я, конечно, должен отказаться всячески от авторского права и считать эту резолюцию целиком выражением не только воли РКП, как она вылилась на VIII съезде, но и мыслей ее вождя.

Думаю, что в настоящее время, когда мы вновь с особой энергией говорим о смычке с деревней, о культурном шефстве над нею, уместно напомнить некоторые положения этой программы: «Общее образование — школьное и внешкольное (включая сюда и художественное: театры, концерты, кинематографы, выставки, картины и пр.), стремясь не только пролить свет разнообразных знаний в темную деревню, но, главным образом, способствовать выработке самосознания и ясного миросозерцания,— должно тесно примыкать к коммунистической пропаганде. Нет таких форм науки и искусства, которые не

были бы связаны с великими идеями коммунизма и бесконечно разнообразной работой по созиданию коммунистического хозяйства...

Не должно быть школ, курсов и какой бы то ни было организации просветительной работы в деревне, которая не стремилась бы, согласно принципу соединенного обучения с производительным трудом, быть в то же время организацией образцового сельского хозяйства, полного или частичного» *.

Как известно, Владимир Ильич был поборником, можно сказать до конца дней своих, особого внимания к ликвидации неграмотности. Об этом он в острой и иронической форме говорил 17 октября 1921 г. на II съезде политпросветов: «...уже то обстоятельство, что пришлось создать чрезвычайную комиссию по ликвидации безграмотности, доказывает, что мы — люди (как бы это выразиться помягче?) вроде того, как бы полудикие, потому что в стране, где не полудикие люди, там стыдно было бы создавать чрезвычайную комиссию по ликвидации безграмотности,— там в школах ликвидируют безграмотность» *.

С огромным вниманием относился Владимир Ильич к борьбе с неграмотностью и к тем подсобным учреждениям (избы-читальни, библиотеки, чтения для неграмотных), которые являются помощниками или довершителями дела ликпунктов.

В настоящей статье я далеко не исчерпал всего того, что содержится в книжке, изданной «Красной новью», и того, что содержится в различных резолюциях, программах и решениях ЦК, предложенных Владимиром Ильичем, но мне кажется, что из сделанного обзора видно, как много охватил его мощный ум в этой области. И Наркомпрос, идя по путям, намеченным Владимиром Ильичем, всегда должен помнить, что великий вождь коммунизма был вместе с тем самым мощным основоположителем советской педагогики.

1924 г.

Задачи просвещения в системе советского строительства

Главной, основной и все покрывающей задачей советской власти является осуществление коммунизма. Как члены Коминтерна, как представители международной мысли и международной борьбы рабочего класса, мы, РКП, волей и мыслью которой определяется политика Советского правительства, конечно, устремляемся к установлению коммунизма во всем мире. Но специально советская власть устремлена к установлению коммунизма в нашем Союзе, или, вернее, к такой политике в нашем Союзе, которая наиболее целесообразным и коротким путем могла бы привести к победе трудящихся во всем мире.

Страна наша при этом оказалась в совершенно своеобразных условиях. С одной стороны, она опередила все страны мира по пути своего политического развития, и в этом смысле она стоит ближе всех стран к коммунизму, потому что ведь у нее существует советская рабоче-крестьянская власть, за которой стоит по существу рабочая коммунистическая диктатура. Ни в одной стране мира, кроме принадлежащих нашему Союзу, ничего подобного нет. Но вместе с тем наша страна в отношении хозяйствования и в отношении культурном является одной из самых отсталых стран, она является таковой еще и до сих пор. Таким образом, она находится в окружении враждебного ей мира и, кроме того, в хвосте цивилизованных народов Европы и Америки. Отсюда вытекает мучительное противоречие, с которым нам постоянно приходится считаться.

Мы находимся в постоянном, хотя иногда и скрытом, конфликте с властями всего остального мира, и мы прекрасно сознаем, что почва, на которой мы держимся, является весьма рыхлой, как говорил когда-то В. И. Ленин, болотистой, потому что под нами находится огромная толща, на которой мы сейчас главным образом экономически и держимся,— мелкокрестьянские хозяйства, далеко не выросшие

до той стадии, когда они смогли бы созреть для перехода к коммунистическому хозяйству. А рядом с этим и культурный уровень страны также не находится ни в каком соответствии с теми громадными задачами, которые поставила себе Октябрьская революция.

Отсюда можно сделать такие выводы относительно непосредственных целей, вытекающих из общей задачи продвижения к коммунизму: нужно обороняться, нужно организовать оборону страны. Первый фронт — оборона страны. Этот первый фронт в течение долгого времени, как вы знаете, заслонял все другие фронты. Он был в сущности единственный. Иначе быть не могло, потому что в первые годы после революции обострение нашего конфликта с буржуазией всего мира было крайнее и приходилось защищаться с оружием в руках в прямой, открытой войне.

Затем, очевидно, необходимо было приведение в порядок хозяйства страны из целого ряда соображений: нельзя жить в той нищете, в которой мы жили в 1918—1919 гг. Продление такой нищеты равносильно было бы, конечно, гибели революции — раз; во-вторых, только при развитии хозяйства мы можем оказаться вообще достаточно сильными, чтобы как-нибудь сопротивляться натиску буржуазии; и третье — чем выше это хозяйство поднимется, тем не только крепче окажемся мы как главное оружие мирового пролетарского Интернационала в его борьбе, но тем более яркий пример дадим мы, тем более определенно разобьем вдребезги клеветнические уверения наших врагов, смущающие самый пролетариат, что путь, на который мы вступили,— гибельный путь. Наше хозяйственное развитие не только даст нам самим возможность жить человеческим образом, не только сделает из нас более прочных борцов против наших врагов, но оно еще докажет, что власть рабочего, опирающегося на крестьянина, даже в такой отсталой стране, как наша, даже при условии вражды к ней всего мира приводит к самым благотворным результатам. А такой вывод сильнее всякой агитации и пропаганды для всего западноевропейского пролетариата и для всего мирового крестьянства.

Третьим фронтом мы обычно называли наш просвещенский фронт. И конечно, товарищи, никто прямо не создавал такой теории, будто бы сначала должна идти оборона, потом — хозяйство, а в третью очередь — просвещение, такой теории никто не создавал. Но жизнь сама невольно заставляла расценивать эти задачи на разных планах.

Почему такой теории никто не мог создать? Да понятно. Разве мыслимо вести войну без хозяйства? Совершенно ясно, что прокормить, обуть, одеть, вооружить армию можно только при известном уровне хозяйства. Совсем обнищавшие страны ровно никакой армии не могут содержать, а содержать семь миллионов на фронтах в одинна-

дцать тысяч верст — это колоссальнейшая хозяйственная задача. И потому первый фронт без второго был немыслим. Но самый характер второго фронта в годы гражданской войны был, конечно, в некоторой степени искажен. Приходилось очень мало думать о рациональном, планомерном развитии хозяйства и очень много думать об ударном хозяйстве, о том, чтобы выкачать известное количество благ, продуктов для фронта, чтобы поддержать железные дороги, которые могли служить стратегическими путями и т. д. ...

Понятно, что и третий фронт был в таком же положении, но разве можно вести войну без просвещения? Конечно, нельзя. Во время гражданской войны просвещение, так же как и хозяйство, играло огромную роль. Но где оно ютилось, в чем оно выражалось? Оно выражалось в работе в армии. Вот где был ударный пункт: просветительная работа, культотделы политуправлений, та огромная сила, главным образом коммунистическая, которая развернула свою работу в недрах семимиллионной армии, чтобы превратить вчерашнего дезертира, вчерашнего зеленого крестьянского парня, не понимавшего что к чему, говорившего: вы обещали мир, а дали войну, превратить в красноармейцев, которые одержали победу на всех фронтах гражданской войны.

По существу, все три фронта действовали, но они были приспособлены к первому, и только теперь, в самые последние годы, мы можем объективно, нормально разбираться в их взаимоотношениях. Теперь мы можем повторить — и не одни только мы, люди третьего фронта, можем повторить от лица всей советской власти, что третий фронт переплетается с первым и вторым неразрывно, что их разделить невозможно, что в настоящее время мы уперлись в такую проблему: ни оборона страны, ни государственное управление, ни развитие хозяйства не мыслимы без быстро развертывающейся работы на третьем фронте.

В самом деле. Возьмем задачу обороны, которая ведет нас в самую гущу общественной педагогики. Оборона прежде всего держится на людях, на настроении армии, состоящей у нас, в России, в огромном большинстве из крестьян, но и повсюду состоящей из крестьян и рабочих. Что делает буржуазия, для того чтобы обороняться и еще больше нападать, ибо буржуазные страны — страны хищнического империализма? Она развивает так называемый дух «патриотизма», она придает огромное значение школе и влиянию на взрослых во внешкольном порядке, для того чтобы развернуть и поддержать идеи «патриотизма».

Конечно, идея «патриотизма» — идея насквозь лживая. Что такое в самом деле родина при капиталистическом строе, что такое каждая

отдельная страна, держава? Очень редко вы найдете такую страну, в которой случайно граница ее совпадает с границами расселения данного народа. В огромном большинстве случаев вы имеете державы, подданные которых в демократической стране прикрыты лживым термином «граждане» — люди различных национальностей. Когда объявляется война, то поляк, живущий в Варшаве, должен стрелять в своего брата, живущего в Кракове. Никто не спрашивает, к какой ты нации принадлежишь, а спрашивают, чей ты подданный и кому тебе надлежит отбывать воинскую повинность.

Почему так создалось, почему поляки разбились на разные страны, почему много народов распылено, почему некоторые державы вроде царской империи представляют собой гигантскую тюрьму для народов?

Пока будем говорить только в терминах национальных, я перейду потом к терминам классовым. Нация по тем или другим причинам сильнейшим образом простирает свое политическое влияние, и оно настолько колоссально, насколько только может. Она простирает свои границы и влияние своего штыка до тех пор, пока встречается сопротивление другой силы такого же типа, силы такой же разбойнической, которая строит себе такое же округление. Не только дело идет об округлении отечества, но и далеко за морями завоевываются лакомые кусочки земли, хорошо расположенные под солнцем, и там люди другой расы принуждаются служить победе данной страны. Например, сенегальский негр должен чувствовать «патриотизм» по отношению к Парижу.

Но дело сводится не только к этому. В таком же глупом положении в отношении «патриотизма» находятся крестьянин и рабочий и господствующей нации. Разве где-нибудь есть такой порядок, при котором нация господствует целиком? Всякая нация включает ряд классов. На самом деле, завоевательный процесс хотя бы великорусского народа включал в себя огромные распыленные массы, над которыми высились пирамиды штатских властителей, генералитета, и все это возглавлялось помещиками и капиталистами. Эта знать венчалась более или менее навязанной, несуразной фигурой того или другого царя. Так это и есть с небольшим изменением повсюду.

Задача «патриотизма» заключалась в том, чтобы внушить крестьянскому парнишке или молодому рабочему любовь к родине, заставить его любить своих хищников. Скажем, русский рабочий и крестьянин должны были всякую минуту быть готовыми проливать кровь за своих тиранов-царей, за капиталистов и помещиков, которые вытапливали из них пот и кровь.

Это та задача, перед которой всякий учитель должен встать в не-

доумение — как можно оболванить и одурачить людей, чтобы эти массы людей почувствовали любовь к хищническим, кровавым тиранам, которые имеются в стране? В школах вместе с другими ухищрениями правительствам буржуазных стран удавалось выдрессировать мальчиков и девочек в этом отношении, и сам учитель был настолько выдрессирован, что считал большой добродетелью то, что он «патриот».

Еще одна сила приходила на помощь, без которой нельзя было устранить этого внутреннего противоречия, без которой нельзя было внушить людям эту несправедливость. Этой силой была религия. Религия внедрилась чрезвычайно глубоко в школу, и поп и учитель должны были действовать по приказу буржуазного правительства параллельно. Что делал поп при помощи всяких подвохов? Он превращал школу в школу ложного патриотизма.

Я приведу вывод немецкого педагога Ферстера, который во время войны написал статью, из которой я привожу некоторые строки *. Этот Ферстер подтвердил те идеи, о которых я вам говорил. Он — ультрабуржуазный педагог. Он утверждает, что задача школы — производить патриотов, но мы, немцы, говорит он, в последнее время отступили от этой задачи: наши немецкие школы должны были много внимания отдавать тому, чтобы вооружать личность в борьбе за жизнь, за карьеру. Школа обязана внушать личности, что она должна быть не эгоистична, а прежде всего — быть преданным солдатом своей родины. И вот, говорит Ферстер, если стать на эту точку зрения и понять, что главная задача школы — выработать преданного патриота, преданного гражданина, то невольно сам себя спрашиваешь, как же это сделать, когда огромное большинство учеников — рабочие и крестьяне, приниженные, придавленные, которым очень трудно внушить, что они эту самую Германию капиталистов, генералов и кайзера должны любить. В Германии это было значительно труднее сделать, чем в царской России, ибо там народ гораздо более образованный. Там больше людей, у которых проснулось чувство критики, там гораздо многочисленнее были социал-демократы, которые будили умы вокруг себя в более массовом масштабе, чем это было в царской России. В царской России таких огромных сил не было.

Ферстер чувствовал, как трудно это сделать при наличии имеющихся условий, но сам говорит, что все-таки немецкий патриотизм ныне стоит и может устоять еще несколько недель. Он говорит, что, исходя из того, что в Германии есть католики, лютеране и различные религиозные секты, они старались отделить школу от церкви.

Во многих других буржуазных странах было сделано то же. Это значительно ослабило религиозное преподавание. Его пытались уси-

лить и именно в духе религии ответить на тот вопрос, который с известного возраста начинает сверлить мозги наших учеников, которые беспрестанно спрашивают: «Почему я должен любить родину, когда я являюсь ее рабом и когда только некоторые избранные люди в ней роскошествуют? Почему я по их приказу должен отдавать свою молодую жизнь за эту мерзкую, враждебную мне страну?»

На этот вопрос может «ответить» только религия, которая ему говорит: «Ты видишь только эту небольшую частицу мира, где тебе все кажется несправедливым и неправильным, но воля божья, незримо правящая всем миром, такова, что ты должен быть преданным слугой в этом мире. И если ты эту волю бога выполнишь на этом свете в своей кратковременной жизни, то на том свете ты получишь чудесную награду, и там, на том свете, после своей смерти тебе станет смешно, что ты когда-то сомневался. Ты сразу поймешь всю справедливость, логику и мудрость мироздания. Там ведется особая бухгалтерия, записываются все твои страдания, твой голод, нужда, труд, твоя насильственная смерть. Ты спрашиваешь: чем ты за это будешь награжден? Там, на том свете, ты будешь награжден сторицей, и тебе покажется смешным, что теперь ты так борешься за удобства и удовольствия своей краткой земной жизни. Над богатыми тоже будет суд, и, может быть, вот этот самый генерал, который здесь, в этом мире, тобой командует, будет гореть в вечном огне, в то время как ты будешь сидеть на лоне Авраамовом. На том свете все исправится и урегулируется».

А так как мертвые совершенно безопасны — если бы даже они могли рассказать всю правду о том свете, то все равно их не услышат, они не вернутся,— следовательно, риска нет никакого. Стоит народу поверить этой сказке, и он станет терпеть. «Патриотизм» при наличии религиозной школы является очень прочным.

Буржуазия испугалась церковного влияния школы, когда ей это было не на руку, а теперь она к нему возвращается. Она этого церковного влияния испугалась вот почему: христианская религия — а ее исповедует большинство цивилизованных народов — является нелепой перед лицом нынешней науки. Педагоги говорили: ведь нелепо, если в одном классе учитель читает геологию, а в другом классе говорит о создании мира в семь дней. Конечно, это нелепо и неправдоподобно. Сопоставление физических, физиологических и геологических данных, естественных законов и одновременно понятие чуда — сплошная нелепость.

Передовые педагоги говорили, что дети пролетариев очень скоро убеждаются, что священник врет. А когда они убеждаются, что в церкви священник врет, они заподозревают, что, может быть, и учитель

врет, и перестают верить учителю в его «патриотических» изображениях истории, географии и т. д. Это слабая сторона, это вещи, в которые верили тысячу и две тысячи лет тому назад, и потому сейчас преподавать это небезопасно.

Вот из каких соображений подходили к устранению религии из школы. Кроме того, имеется так много вероисповеданий, что трудно было сказать, какого именно вероисповедания нужно было придерживаться в школе. И потому у свободомыслящей буржуазии появилась тенденция к тому, чтобы совсем убрать закон божий из школы. Но в последнее время самым экстренным образом американскими педагогами вырабатывается особый способ преподавания религии. Они ставят перед собой такой вопрос: так как религия нужна для человека и без религии человек не может считаться образованным, т. е. он не сделается законопослушным подданным, то надо сделать критическую выжимку из всех религий, т. е. приводить такие доказательства существования бога, его благости, существования провидения, которые по возможности не противоречили бы данным науки.

Библия — книжка старая, в которой очень много глупостей с точки зрения современности, и пусть умные профессора сделают такую выжимку из религии, чтобы ее можно было преподавать как якобы общечеловеческую истину, лежащую в основе всех религий. Сюда привлекают и нашего Толстого, потому что Толстой оставляет религию, проповедует непротивление злу, верит в постепенное развитие мира, и это, конечно, очень удобно для буржуазии. Тут нужно только отбросить такие неприятные черты Толстого, как его антимилитаризм, но это очень легко сделать, и это уже тысячу раз делали христианские священники, несмотря на антивоенные заповеди Евангелия.

Все религии — еврейская, мусульманская, христианская, утонченно-идеалистическая религия, или так называемая мораль в школе,— все они сводятся у буржуазии к тому, чтобы поддержать основную идею «патриотизма», которая гласит: рабочий и крестьянин, сидите на своем месте, таков закон этого мирового порядка, и умирайте на войне восторженно, чувствуя себя вследствие этого героями, умирайте, борясь за интересы угнетающих вас богачей, по их приказу.

Естественно, что этот «патриотизм» сейчас разлагается.

Тысячу раз прав В. И. Ленин, когда он говорил: «...буржуазные правительства нас не победили, они не смогли бросить против нас достаточно крупных частей армии, потому что идея их патриотизма уже настолько подточена, настолько разложена империалистической великой войной, что бросить большие массы рабочих и крестьян против рабоче-крестьянской власти, против правительства, разрушивше-

го господство царя, помещиков и капиталистов, было бы очень рисковано» *.

Несмотря на то, что школа за границей все еще работает в этом духе, несмотря на то, что в этом духе работает церковь, работает пресса и т. д., все же этот гнилой патриотизм разлагается на наших глазах, и трудно ответить, мыслимо ли было бы в настоящее время, чтобы еще раз европейские и американские страны смогли бы произвести массовую мобилизацию рабочих и крестьян.

В одном месте Владимир Ильич говорил, что, по-видимому, первый урок ужасной империалистической войны еще не просветил в достаточной мере умы низов. Может быть, нужна еще одна, еще более сумасшедшая империалистическая война, чтобы все наконец поняли, в какую чудовищную пропасть буржуазия ведет человечество *.

Но зато некоторые, даже не коммунисты, а очень умеренные социалисты, может быть, с тайной скорбью в душе говорят: правительство, которое в настоящее время повело бы чисто военную политику в какой бы то ни было стране — во Франции, Англии или Америке, в стране, которой грозила бы серьезная, большая война с мобилизацией миллионов людей,— такое правительство слетит в одну неделю. Правительства Европы это прекрасно понимают, хорошо знают это. И поэтому часто меняют фашистскую политику на меньшевистскую, чтобы избежать негодования масс, отведавших, что такое война. «Патриотизм» их тает.

Но, товарищи, если Европа не смогла бросить против нас целых полчищ и ограничилась лишь косвенной поддержкой генеральских армий, ведших против нас войну, то все же, если бы наши армии не одушевлены были со своей стороны каким-то воинственным духом, ясно, что они разбежались бы и были бы биты.

Что же мы противопоставляем этому «патриотизму»? Мы противопоставляем ему растущую силу классового сознания, сознания народных масс. Пролетарий, живущий в пределах нашего Союза, защищает не старую родину. Он защищает первую страну, в которой есть рабочее правительство. Он со своей армией идет не по приказу врагов, а по приказу им поставленных, своих собственных, доверенных людей.

Чем более просвещен французский или немецкий солдат, тем больше ненавидит свое правительство. Чем больше просвещен наш украинский, закавказский или российский красноармеец, тем преданнее он своему отечеству, ибо отечество заграничное есть машины для эксплуатации солдата, наше же отечество есть аппарат для его освобождения. По этому самому на солдат других армий производит чрезвы-

чайно внушительное впечатление то, что они идут как будто бы против своих: да, я француз, я иду во французской армии, но ведь это значит — в армии французской буржуазии; да, я иду против русских, против врагов, но ведь это рабочее правительство — я иду против своих братьев.

Это побуждало даже те избранные отряды французов и англичан, которых посылали (специально выбирая их для этого) против нас, как вы знаете, часто разоружаться или производить такие протесты, выявлять такое волнение и недовольство, что их приходилось поскорее убирать назад.

Наоборот, наша Красная Армия с каждым месяцем и с каждым годом становилась мощнее. Босая, плохо одетая, плохо вооруженная, она совершала истинные чудеса самоотверженности.

Сейчас мы начинаем уже разбираться немного в нашей гражданской войне, и вы можете видеть уже яркие картины того, что переживала страна.

Возьмите, например, в этом отношении исключительную по правдивости, по честности книгу т. Фурманова «Чапаев», которая сейчас разошлась, кажется, тремя изданиями *. Там кусок внутреннего фронта изображается перед вами, и вы действительно приходите в восторг и умиление перед этими босыми героями, которых не страшили ни на одну минуту ни бесконечные лишения, ни, кажется, действительно непроглядное будущее, когда вслед за одним врагом встает другой.

Все это было возможно только потому, что на почве естественного, самим классовым положением заложенного чувства у рабочего и крестьянина, на почве этого шла глубокая коммунистическая пропаганда, коммунистическое воспитание. Предрассудки выбрасывались из голов, тьма рассеивалась. Настоящие цели новой войны открывались. Открывалась та истина, что всякая война презренна, что всякая война заслуживает глубочайшего осуждения, что есть одна только война, которая, как говорили и Маркс и Ленин, священна, прекрасна и обязательна,— война угнетенных против угнетателей, война за освобождение человечества от эксплуатации. Ясно, товарищи, что эту сторону обороны мы должны сейчас всемерно развертывать.

Несколько раз в речах, которые перед вами здесь произносились, упоминалось, что, конечно, из полосы войн мы еще не вышли. Правда, что в ближайшее время вряд ли возможна серьезная война.

Последние дни принесли успокоительные вести. Разговор Раковского с Чемберленом показывает, что англичане склонны были бы сговориться. Отставка Юза толкуется всей прессой, как поворот Соединенных Штатов — признание СССР *. Но это не должно нас обманывать...

Мы сейчас — мировой авангард, мы — главный козырь народов, готовящихся к борьбе со своими эксплуататорами, и это нужно осознать. Не в недрах армии, занимаясь политическим воспитанием новобранцев или ближайшего возрастного слоя воинской повинности, можем мы чего-нибудь добиться, а политпросвещением всего народа. Потому что грядущая война может потребовать и, наверное, потребует огромных масс народа. Да если бы даже и не так, то разве тыл можно отличить от армии во время такой войны. Здесь вся рабоче-крестьянская громада Союза — все равно с винтовкой в руках будет она при этом действовать или у станка, или с плугом — должна быть настроена к величайшим жертвам, чувствовать ту великую правду, за которую она борется и страдает.

Поэтому политическое просвещение народных масс есть основное и необходимейшее условие обороны, а такое политическое просвещение в неграмотной стране до крайности трудно. Отсюда первой предпосылкой, основным фундаментом политического просвещения и связанного с ним нашего военного могущества является грамотность как таковая.

Но этого, товарищи, мало. Есть другая сторона дела, не менее важная.

Если европейцы и американцы еще надеются сладить с нами и вообще с пролетариатом и с мировым крестьянством, то это в силу страшнейшего развития техники, которое мы видим, и тех чудовищных изобретений дальнобойных орудий и сильных снарядов, страшнейшей силы аэропланов, химической войны с разными смертоносными лучами, управления аэропланами, крейсерами и миноносцами на расстоянии, так что на них нет людей, а мертвая машина направляется туда, куда хочет ее направить воля какого-нибудь инженера, и производит там разрушение. Они говорят нам, что в течение нескольких часов населенный и богатый город может быть превращен в развалины, что этими лучами можно целую равнину устлать трупами, не считаясь с тем, что ты имеешь перед собой — армию или мирное население.

Капиталисты лелеют как будто бы мечты сделать возможной войну без мобилизации рабочих масс, войну, имеющую силу только потому, что они будут вооружены смертоносными машинами. Капитализм хочет машинного истребления людей с применением всех завоеваний науки. Перед такого рода вооружением они могут вести войну даже при плохом настроении своих масс. Здесь кроется величайшая опасность.

Отсюда призыв нашего правительства и военного ведомства участвовать в Доброфлоте, в Доброхиме и т. д. Но никакой Доброфлот,

никакой Доброхим не может ничего сделать без высокой техники, а высокая техника, которая позволила бы развернуть газовую оборону, оборону этими лучами, свои приемы борьбы с такой же технической высотой, уровень этой технической высоты могут быть достигнуты только при профессиональном образовании, которое немыслимо без общего образования.

Невежественный народ (раз в дело вступает соревнование в изобретении хитрейших машин) неизбежно будет покорен. Без поднятия уровня народного образования и профессионального умения, начиная с самого простого рабочего и кончая инженерами и учеными, которые свою мысль должны противопоставить их мысли,— без этого мы военного вопроса не разрешим.

Вот по этим причинам и дух армии, которая будет воевать, и вооружение ее зависят целиком и полностью от сознательности и уровня образования. Мы можем сказать, что третий фронт есть важнейшая часть первого фронта и что он внедряется в него неразрывно.

Каждый учитель, работает ли он в политпросвете или с маленькими школьниками, в этом смысле выполняет огромную оборонительную работу и служит братски одному и тому же делу вместе с красноармейцами и нашим военным ведомством.

Перейдем теперь, товарищи, к хозяйству.

Всякому ясно, какое огромное значение в смысле агитации и расширения нашего влияния в мире, в смысле устройства внутреннего хозяйства и в смысле продвижения к коммунизму имеют вопросы хозяйственные. Можно ли хоть на одну минуту забыть связь хозяйства с просвещением?

Нам иногда приходится слышать, что Наркомпрос не экономический наркомат. Я лично это всегда отрицаю и думаю, что придет время, когда товарищи скажут, что Наркомпрос является экономическим наркоматом и его нельзя миновать в ЭКОСО и в СТО. Пойдите на любой завод и спросите, какой наркомат доставил части, необходимые для работы. На каждом заводе есть машины, сырье, топливо, смазочные масла, которые Наркомпрос не доставляет, но там есть инженеры и рабочие, и без инженеров, и без рабочих завод работать не может. И кто же их заменит? А кем же их заменить? Они не вечны, они умирают. Надо дать новых, и не хуже, а по возможности лучше. Эта задача лежит прежде всего на Наркомпросе.

Каким образом мы можем мало-мальски провести работу в области обслуживания промышленности, если не будем точно знать плана развития промышленности, сколько рук ей надо, куда, какие именно руки нужны, что ей нужно, и как промышленность может рассчи-

тать, сколько рабочих, техников, инженеров, сколько специалистов всех родов промышленности ей понадобится и сколько их она получит, если не будет знать, как у нас обстоит дело? Разве, когда мы разрабатываем план добычи нефти, угля или строим план электрификации, мы поступили бы разумно, если бы одновременно не выработали плана подготовки специалиста по выработке того или другого продукта? Это была бы совершенная нелепость, и мы подходим к этому вопросу вплотную.

Госплан теперь не может шагу ступить без этого. Течет огромная река человеческих сил. Наша молодежь, наши братья и дети, протягивают руки и говорят: «Дайте нам работы». Ведь работы непочатый край. Надо поднять колоссальную землю, которую мы обрабатываем, поднять все недра, до которых мы почти еще не касались. «Дайте нам работы» — а мы на эту просьбу часто отвечаем: «У нас безработица, поищите где хотите». Это отнюдь не плановая увязка.

Надо исходить не только из требований, предъявляемых промышленностью, но и из того неизмеримого, безграничного богатства, которое мы имеем,— из рук и голов, которые просят работы.

Надо воспитывать молодое поколение так, чтобы каждый мог найти себе место и произвести полезную работу, а для этого нужна полная хозяйственная увязка — это центральный вопрос хозяйства. Кто не видит и не сознает, что это центральный вопрос хозяйства — куда же мы денем наших детей, юношей и подростков, кто не может понять, что это самая главная часть плана наших работ, тот вообще не понимает хозяйственной проблемы. Можно зажмурить глаза и прожить так год, другой, пятый, а потом все-таки перед вами встанут зияющие вопросы о том, куда деть этих лишних людей и кем заполнить места, на которые не подготовлены соответствующие работники.

Возьмите сельское хозяйство. Мы в этой области, как говорил В. И. Ленин, еще долго будем ехать на крестьянской коняге, пока пересядем наконец на фабрично-заводскую лошадь — на трактор *.

Здесь уже упоминали одно построение Тимирязева, которое я еще раз повторю: «Я не раз спрашиваю себя, что это значит? У датского крестьянина такая же земля, как наша, столько же приблизительно солнца и дождя, он нисколько не умнее, нисколько не трудолюбивее нашего крестьянина, а между тем на его поле растет в семь раз больше пшеницы, чем у нашего крестьянина ржи. Чем это объяснить?» И Тимирязев на это отвечает: «Это объясняется тем только, что у датчанина хорошая школа, а у нас ее нет». И продолжает: «Всякий русский государственный человек должен помнить, что прогресс хозяйства его страны зависит от сельского хозяйства, и именно от кре-

стьянского хозяйства, а серьезно начать улучшение крестьянского хозяйства можно только с одного края — со школы» *.

Вот вам завет человека, который, будучи великим ученым, вместе с тем был великим коммунистом и которому наша власть поставила памятник рядом с памятником Пушкину.

Ясно, что мы от этого отступить не можем. Вопрос о поднятии сельского хозяйства — вопрос насущный, и самый подходящий край, с которого можно начать его разрешение,— поднятие школы.

Тут оба хозяйственных фронта — и по линии промышленности, и по линии земледелия — целиком упираются в наш третий фронт. Нельзя их разделить и сказать, что там или здесь можно подождать. Мы и так уже ждали восемь лет. И от этого много беды произошло. Ждали, конечно, потому, что были слишком бедны, а теперь должны наверстывать. Хозяйство станет в тупик, хозяйство застрянет, сядет на мель, если сейчас же мы не употребим величайших усилий, чтобы поднять соответственным образом воспитание подрастающих поколений и в значительной мере подготовить и переподготовить взрослых. Потому что завтра, послезавтра будет работать этот взрослый, а он в огромной мере невежествен.

Есть еще третья задача, которую никоим образом нельзя забывать и которая является задачей также гигантской важности. В. И. Ленин незадолго до того, как он отошел от работы, на IV конгрессе Коминтерна указывал на то, что главная беда, по его мнению, в нашем государственном неустройстве, в бюрократизме, в волоките, во взяточничестве, в искажении воли правящей партии, пока она доходит до низов, в бесхозяйственности, в нерасчете, в чрезвычайной расточительности, в неразумении ведения порученного хозяйственного дела, в низкой производительности труда, что главная вина всего этого в недостатке нашего правящего аппарата, проистекающем из того, что у нас нет подходящей для нашего государства агентуры *. Мы вынуждены, с одной стороны, опираться на спецов, на высоких спецов, которые только в самое последнее время перестали вести с нами прямую или скрытую борьбу, и, с другой стороны, на огромную равнодушную, часто глубоко нам враждебную канцелярскую интеллигенцию. Через эту толщу мы должны работать.

Коммунистическая партия работает, как мозг, а руки и ноги в государственном аппарате ее не слушаются. Наши шоферы, как говорил Владимир Ильич, не туда нас везут, куда мы хотим, и это продолжается и до сих пор. Мы до сих пор еще имеем огромное количество чуждых элементов *.

Что же нам делать?

Ведь государством править можно только через посредство интеллигенции, т. е. через посредство людей, которые имеют достаточное общее образование и, кроме того, имеют специальное образование по данному делу. Без землемера, без агронома, без врача, без инженера, без педагога нельзя никоим образом править страной. Но мы имеем до сих пор огромное количество элементов, которые непригодны и не хотят участвовать в общем строительстве. Да, они приходят к нам один за другим, но небольшая их часть; не так, как низовое деревенское учительство, на этом великом нашем празднике, по-видимому, всей своей массой прихлынувшее к нам.

Но тем не менее в общем и целом ясно, что нам нужно создать на место старой интеллигенции, чтобы заменить ее (поскольку она будет уходить от нас, просто физически умирая), заменить ее там, где она не выполняет правильно наших предначертаний, новыми людьми. Нам нужно создать этих новых людей путем завоевания вузов.

Часто нас упрекают, что будто бы мы на вузы обращали слишком много внимания, но в значительной мере это вытекало из прямых директив, которые давал еще Владимир Ильич. Надо было экстренно, как можно скорее — с этим ждать было нельзя — озаботиться о том, чтобы началась подготовка рабоче-крестьянской молодежи, хорошо обученной, могущей взять в свои крепкие руки все государственное дело. Только тогда, говорил Владимир Ильич, можно будет с уверенностью сказать, что то, что будет решаться на съездах Советов, на съездах партии, будет действительно осуществляться в жизни. И мы призвали молодежь рабочую и крестьянскую в университеты и высшие технические школы.

Мы знали, что если мы будем ждать, пока нормальным образом через низшие школы будут проходить новые студенты вверх, то солнце взойдет тогда, когда роса выест нам очи. Поэтому мы пробили стену в университетах и вузах, и так как в эту брешь рабочий все-таки впрыгнуть не может, то мы построили там лестницу, которая называется рабфак. Это лестница, при помощи которой рабочий от станка и крестьянин от плуга смогут после усиленнейших трехлетних занятий пойти в университет и оказаться там достаточно подготовленными студентами.

Сначала профессура ворчала и говорила: «Это негодный студент, слишком наспех он приготовлен, нет у него таких-то и таких-то знаний». Но потом все, что есть честного в профессуре, признало, что эти студенты являются наилучше подготовленными. Их жизнь и стаж трудовой, которые они прошли до этих пор, их политический стаж (так как часто такой рабфаковец пережил очень и очень много на

полях битв, в административном аппарате и т. д.) делают их настолько зрелыми, что мы можем гордиться той одной третью студентов, которую мы получаем от рабфака.

Мы стараемся и остальных набрать из наиболее подготовленных людей, принадлежащих к нашему классу, а той порой школа второй ступени выпрямляется, той порой мы создаем сеть фабзавуча, есть школа крестьянской молодежи — и таким образом уже открываются нормальные коридоры в высшие учебные заведения.

Придет время, когда рабфаки отомрут. Это — военная мера. Она будет не нужна, когда школа будет совершенно завоевана, совершенно реформирована и когда потекут из нее наши рабоче-крестьянские ребята. Нельзя поэтому считать маловажной среднюю школу.

Средняя школа представляет собой школу огромной важности. Во-первых, только она может обеспечить нормальное прохождение в высшие учебные заведения. Во-вторых, нам нужны не только такие спецы, которые прошли высшую школу. Нам нужен, так сказать, целый аппарат средних работников во всех областях нашей государственной и общественной жизни. С этим делом обстоит еще не бог весть как хорошо. Эта задача далека еще от своего разрешения — сделать среднюю школу и техникум, который особенное распространение получил на Украине, такой школой, которая действительно даст нам с меньшей затратой сил и времени этих самых спецов, эту самую интеллигенцию, приспособленную для выполнения массовой роли, так сказать, низшего офицерства, низшего командного состава в области промышленности, государственного управления, земледелия и т. д.

Теперь, товарищи, само собой разумеется, что пирамида народного просвещения — дело совсем не такое простое, как нам кажется.

Может казаться так: фундамент пирамиды — элементарная школа, в особенности сельская; за ней идет средняя школа, куда, как вы знаете, попадает одна двадцатая часть из тех детей, которые получают образование в школе первой ступени; дальше идут вузы, куда опять-таки попадает только часть тех, которые кончают вторую ступень. А над вузами есть маленькая верхушка — Академия наук, исследовательские институты и т. д.

Но, товарищи, нужно помнить, что эта пирамида не только стоит на ликвидации неграмотности, на школе сельской. И сельская школа, и ликвидация неграмотности висят на вершине пирамиды, ибо, конечно, какая же может быть школа без учителя, какой же может быть учитель без педтехникума или без вуза, как же вуз может быть без профессора и как же может быть профессор без науки? Вы, таким образом, ясно видите, что эта вся пирамида находится во взаимозависимости.

Если бы мы ослабили науку или ослабили работу вузов, мы не могли бы расширять школьную работу в России. Если бы мы ослабили школу внизу, сейчас приблизилось бы крушение вершины. Здесь имеется органическая связь, одно стоит перед другим, одно зависит от другого. И работа наших ученых во всех областях прикладной науки, той, которая нужна для нашего строительства, имеет колоссальнейшее значение.

Как без цемента не может быть построено здание, так нельзя сейчас руководить государственным или хозяйственным делом без науки.

Наука на Западе быстро развивается. Наша задача — не отставать от нее и поставить себя с ней в лучшие отношения.

Наши ученые встретили пролетарскую революцию враждебно. Она сильно по ним ударила. Она лишила их доходов, лишила престижа, выгнала за границу многих их друзей и покровителей. Кроме того, мы, марксисты, сразу поставили вопрос так, что буржуазная наука является ложнообщественной наукой и она приспособлена к потребностям буржуазии. Ученые за это на нас обиделись, так как многие из них считали, что, ведя контрреволюционную пропаганду на университетской кафедре, они преподают, например, государственное право и т. п.

Нам пришлось с ними войти в обидные взаимоотношения, но это прошло, и вы знаете, что ученые вошли теперь в наш профсоюз. Последний съезд, который имел огромное значение (правда, не такое, как ваш), наметил основные вехи в дальнейшем развитии.

Мы имеем теперь красных ученых и просто ученых, которые с нами примирились, и даже таких, как академик Ольденбург, который заявил, что мы идем по правильному пути. Мы имеем также и других, пожалуй, и таких, которые работают с нами и, может быть, внутренне посылают нас к черту и думают, что было бы лучше без большевиков, но что же поделаешь — слабенькими силами ученого ведь не спихнешь же такую громаду с России. Значит, приходится мириться, мириться и работать. И человек мирится, работает в лаборатории, и результат его работы идет к нам.

Мы вынуждены в свою очередь заботиться о расцвете этой науки, предоставлять ей возможно больше и возможно быстрее, с напряжением всех сил преподавателей и учащихся, возводить на пирамиду наиболее яркие таланты из среды рабочих и крестьян.

Товарищи, когда я начал рисовать эту мою картину, когда я подошел к нашему правильному, коммунистическому социальному чувству, которому противопоставляется их ложный патриотизм, я должен был сказать, что простой наукой здесь ничего не сделаешь. Нельзя научить человека, чтобы он сделался коммунистом, если он пред-

варительно им не был. Нам нужно еще воспитывать само чувство и саму волю человека, направлять их на коммунистический путь. Здесь недостаточно одного знакомства с коммунизмом. Можно представить себе человека, который прекрасно знает, что и как относится к коммунизму. Есть такие, которые прекрасно знают Маркса, обгрызли его всеми зубами, но которые остаются злыми нашими врагами. Только коммунистическое воспитание оправдает всю эту затрату на обучение. Подготовить к обороне, подготовить к хозяйственной работе, подготовить к командным постам нашего государства — это значит *воспитать* подлинных коммунистов, которые были бы всем сердцем преданы этому делу. И это тоже просветительная задача.

Прежде всего колоссальную роль играет сама жизнь. Поскольку рабочий и крестьянин начинают понимать свое положение, у них начинает пропадать чувство рабства к батюшке-царю, или детское доверие к попам, или просто инертное состояние, когда кажется, что все равно ничего не предотвратишь. На место этого появляется настоящее, подлинное, активное сознание своего интереса, желание приблизить жизнь к своим непосредственным интересам.

Мы не можем доверяться жизни и говорить, что все то, что развивается и совершается, правильно. Наоборот, вся суть и смысл существования Коммунистической партии заключается в том, чтобы угадать, куда идет жизнь, и бороться с тем, что отклоняется на ложную дорогу от коммунизма. Мы даем активное воспитание, и это воспитание не заключается в пропаганде «морали», которая оправдывается буржуазией, чтобы поддержать разрушающиеся стены буржуазного воспитания, буржуазной религии. Наше воспитание заключается в том, чтобы приблизить все этажи просветительной постройки к жизни. Жизнь учит, и не столько сама жизнь, сколько общественность, которая тесным образом внедрилась в эту жизнь.

Мы должны развить связь нашей молодежи с жизнью, а это значит связать с нею комсомол, быт наших детей, наших детских учреждений.

Каждый комсомолец проникнут гордостью — сознанием принадлежности к комсомолу. Он гордится своим Ленинским комсомолом. Для него принадлежать к комсомолу — это высшее счастье, и если его выгнать из комсомола, то он в большинстве случаев или морально, или физически умрет.

То же самое с детским движением. Маленький пионер, которого от земли не видно, считает себя ленинским пионером, гордится тем, что он участник революционного строительства. Он своим красным галстуком гордится, как никакой генерал никогда не гордился своими андреевскими лентами.

Самый любимый учитель не может лучше подтянуть мальчика или девочку, чем хороший коллектив. Если ему сказали товарищи по организации, что он нехороший пионер, это действует колоссально.

Один из крупнейших немецких педагогов — Наторп в своей книге, еще до войны написанной, посвященной росту пороков и самоубийств среди молодежи в больших городах, сказал: «Я должен заявить, что единственный метод борьбы против этого найден социал-демократами, потому что их организации молодежи являются наиболее благополучными. Там этих случаев очень мало, это потому, что среди молодежи у них создается здоровая корпоративная гордость и взаимное, корпоративное контролирование» *.

Но можно ли сравнить тогдашние организации молодежи, которые ничего не имели, кроме расплывчатых фраз о социализме, с организацией нашей молодежи? Ведь мы живем, как под бенгальским освещением, когда все, может быть, серое кажется нам величайшим праздником социализма. Мы в этом отношении особенно счастливы. Наш комсомолец живет не под спудом, он не загнан в подполье, он участник государственного строительства, он тащит за детскую руку за собой пионера, подводит, как хозяйского сынка, к хозяйству, потому что хозяин — рабочий, хозяин — крестьянин, а комсомолец и пионер — его наследники и продолжатели.

Вот почему у нас такие огромные возможности коммунистического воспитания развертываются. И поэтому вместо того, чтобы толковать, не вводить ли меры дисциплины и какими хорошими мерами бороться с хулиганством подростков и т. д., вместо этого нужно зарубить себе на носу: правильная постановка комсомольского и пионерского движения есть прямой, широкий и верный путь коммунистического воспитания, но, повторяю, правильная постановка.

Мы можем заметить там и вредные уклоны, например перегрузку, на которую сейчас все очень жалуются. Сгоряча слишком хватаются за общественную работу и уходят от учебы. Все эти вопросы мы будем специально изучать и исправлять, и прежде всего при самом чутком и внимательном участии педагога, ибо педагог есть специалист в вопросах развития маленькой души и маленького тела, маленького сознания и маленькой личности.

Без науки, без школы как основного стержня развития мы, конечно, никуда не пойдем. Но такого увлечения, что пионерское движение может заменить школу, высшее учебное заведение, не было. До этой дикости, конечно, никто не доходил. Одно с другим должно гармонично сочетаться самым внутренним, самым глубоким и дружным образом. Это в кратких словах и в общих чертах культурная задача советской власти.

Нам нужна культура, начиная с грамоты и кончая наукой, культура в области мысли и культура в области чувства. Здесь я должен вам сказать, что то место, которое наука занимает в области мысли, в области чувства занимает искусство. И по степени своих достижений старое искусство (многие части которого вовсе не вредны нам), произведения великих классиков мира имеют много положительных черт. На этом фундаменте мы развертываем новое искусство, вырастающее на почве старого. Оно контролирует, развертывает, кует, ведет вперед, организует наше чувство, как наука организует и ведет вперед нашу мысль. И если культура, таким образом, нужна нам для нашего продвижения к коммунизму, то можно сказать и другое: коммунизм совершенно бессмыслен, если не служит культуре. Культура, образование, наука, искусство — это не только средства, путем которых мы идем к намеченной цели. Это вместе с тем самая высокая цель.

В самом деле, что такое коммунизм? Может быть, коммунизм есть только организация определенной политики, приведшей к победе пролетариата? Мы все великолепно знаем, что нет. Было бы бессмысленно захватить власть, если бы мы не сделали этим людей счастливыми. Власть захватывается именно для того, чтобы дать счастье людям. Может быть, это чисто хозяйственный вопрос? Может быть, мы ставим своей целью привести людей к свободе, чтобы они работали, не слишком утомляясь, чтобы имели кров, пищу, одежду — и это все? Конечно, нет. Разве человек живет для того, чтобы прозябать, чтобы каждый день надевать брюки, среди дня съедать кусок мяса, а вечером лечь в постель? Нет. Все это — только средство для того, чтобы добиться счастливой жизни.

Человек живет не ради этих средств. Ему надо одеваться, питаться, отдыхать и работать для того, чтобы развертывать свои познания, развивать чувства, ощущения, чтобы узнать счастье, быть счастливым и дать это счастье другим. Последняя цель наша — создать такое братское единение людей, которое поднималось бы выше и выше и полностью развернуло бы все материальные блага, все богатства и возможности, которые доступны человеку. Так великий Маркс и сформулировал наши цели. Он сказал: «Последняя цель коммунизма есть высшее развитие богатства; а если вам покажется,— прибавляет он,— что это очень узкое экономическое определение, то я разъясню, что под богатством я разумею наибольшее развитие всех заложенных в человеке способностей, а развитие человеческих способностей — умственных, художественных, жизненных — это и есть культура».

Поэтому культура является не только средством, но и целью.

И работник третьего фронта может сказать о себе работникам первого фронта: я тебе помогаю, и без меня ты не можешь ступить шага, но придет счастливое время, когда этого первого фронта — ощетинившихся штыков и ревущих пушек — не будет. И хозяйственнику работник третьего фронта может сказать: ты без меня продержаться не можешь, но можно заглянуть в будущее время, когда хозяйственные вопросы будут сами собой разумеющимися, когда это будет кухня, где будут работать главным образом машины. Когда эти вопросы будут разрешены, тогда мы, по словам Энгельса, из царства необходимости шагнем в царство свободы *. Тогда культурные вопросы останутся главными вопросами, и тогда первый фронт и в значительной мере второй фронт вольются в третий фронт. Этот третий фронт не в том смысле последний, что о нем нужно заботиться как о последнем, а он последний в том смысле, что осуществляет самую последнюю цель, ради которой все борются, живут и умирают.

Товарищи, я извиняюсь, но я не хочу ограничиться этой частью моего доклада, которая намечает общие задачи. В этом духе, в этих рамках доклад мог бы сделать и кто-нибудь другой, а не нарком просвещения Российской Советской Республики. Я хочу поэтому посвятить некоторое время рассмотрению более конкретных задач, а именно рассмотрению того, что́ мы сейчас делаем и что́ мы сейчас можем сделать на нашем третьем фронте во исполнение того общего плана, который я только что перед вами нарисовал.

Прежде всего совершенно ясно, что без материальной базы немыслимо никакое продвижение нашего дела. Мы сами денег не делаем ни прямо, ни косвенно, мы денег не печатаем, как это недавно, по крайней мере, делал и при нужде может сделать и сейчас Наркомфин. Мы не производим никаких благ, которые можно было бы продать за границу, и нам нужно, чтобы государство нам отпускало деньги из центральной государственной кассы и чтобы нам отпускали деньги из местных средств. Эти средства нам до сих пор отпускались крайне скудно.

Я это говорю не для того, чтобы жаловаться. Мы очень много степали и ругались с товарищами при дележе скудных средств, на которые государство должно было существовать. И мне думается, что было бы узкой ведомственностью, если бы мы стали говорить, что до сих пор третий фронт обходили средствами. Нет, давали столько, сколько было возможно при скудости наших средств, при важности военных задач и при затыкании самых больших дыр нашего хозяйства. Но теперь... мы двинулись вперед, и мы находимся, как сказал т. Крумин в своей статье, под знаком расширения и укрепления нашего хозяйства. И теперь было бы стыдно, если бы задержалось

хотя бы на минуту возрастание средств, уделяемых третьему фронту.

Что же мы видим? Еще во время моего доклада на последней сессии ВЦИКа я очень громко кричал и бил в набат, обращая внимание ВЦИКа на то, что на нашем фронте дело обстоит прямо невыносимо *. И я это делал вполне сознательно, так как я знал, что средства теперь есть и что ВЦИКу надо говорить правду. Конечно, заграничные стрикулисты из числа эмигрантов сделали на этом основании выводы о нашем убожестве. Они цитируют меня, цитируют Н. К. Крупскую везде, где у нас говорится о недостатке денег. Но из-за опасения дать пищу их болтовне мы не станем строить потемкинских деревень и надевать себе и ВЦИКу розовые очки.

Мы знаем недостатки и глухую нужду, в которой мы живем, которые из-за их преступлений главным образом на нас обрушились. Это дело, от которого мы выздоровеем и выздоравливаем. А первым условием выздоровления является заглянуть в каждую рану по-настоящему и научиться, как ее лечить.

С тех пор мы продвинулись до чрезвычайности вперед. Мы тогда называли сумму в 78 миллионов как идеальную сумму. Нам дали гораздо меньше — 60 миллионов. Сейчас, в сущности говоря, мы более или менее полностью имеем то, чего тогда требовали. Тут было сказано, что 9 с половиной миллионов на днях прибавлено на нашу смету. Это неверно. Прибавлено 18 миллионов, потому что надо считать три с половиной миллиона из пяти миллионов фонда для отсталых народностей, надо считать всю учительскую дотацию, которая дана на увеличение жалованья, и таким образом мы получаем 18 миллионов. В общем и целом весь бюджет по всему нашему Союзу был в прошлом году — центральный бюджет — 85 миллионов. В этом году он равняется 140 миллионам.

Если таким темпом мы пойдем дальше, то мы очень скоро окажемся уже на сухом месте. Конечно, Наркомфин говорит нам: мы гарантируем вам на будущий год 10% прибавки. Но это мы в одно ухо впускаем, а в другое выпускаем, на то и Наркомфин существует, чтобы урезывать. Если Наркомфин говорит 10 миллионов, мы про себя говорим: наверно, 30 или 40, на меньшем не помиримся.

Товарищи, еще отраднее с местными средствами, если, конечно, верить вычислениям, которые дает Наркомфин и которые, как он утверждает, не преувеличены. В прошлом году обещано было более 80 миллионов, но на самом деле по СССР было ассигнований реально 62 миллиона. В этом году обещано 240 миллионов, но будем большими пессимистами и скажем, что в меньшем проценте это будет исполнено, чем в прошлом году, скажем, как говорят люди с расчетливым глазом,— 180 миллионов. И то втрое. И если, таким образом,

сложить все, то окажется, что в прошлом году мы прожили на 147 миллионов, а в этом году будем жить на 320 миллионов.

Одновременно с этим объявлен твердо, крепко и надолго лозунг — лицом к деревне. Большая часть этих средств пойдет именно сюда, в деревню, на деревенскую работу. Тогда, может быть, сразу возьмемся дружно за самое главное.

Ведь надо же осуществить всеобщее обязательное обучение. А сколько у нас обучается на самом деле? Местами — ниже 20%, а в среднем — 50% (и то, может быть, 50% с походом). Надо построить еще столько же школ. Надо иметь еще 250 тыс. учителей и даже больше. Вы увидите почему. Можем мы это сейчас сделать или нет? Отчасти, только отчасти, товарищи, ибо та сеть, которую мы имеем, во многом продырявлена или состоит из гнилого материала и легко может продырявиться. Ее надо сначала укрепить, а потом говорить о расширении сети.

Конечно, там, где крестьянство само хочет строить школы, их надо создавать. А мы постоянно имеем ходоков в Наркомпрос, мы имеем ходоков, которые приходят и говорят: мы хотим построить школу, мы даем лес, даем руки, мы сами будем содержать учителя, но нам не хватает того-то и того-то. Недавно, например, был такой случай. Приезжает ходок из Курской губернии — 400 рублей нужны взаймы. Да и то, говорит, мы засеяли особое поле, которое должно дать этот доход. Когда там вызреет хлеб, тогда мы отдадим. Просили у Уоно, просили у Губоно — нет, говорят, 400 рублей. И этот товарищ даже показал бумажку, на которой высокая губернская власть распоряжается: выдать 10 досок на постройку школы. А менее высокая власть отвечает: никаких досок у меня нет.

Так вот, товарищи приходят к нам. Конечно, у нас соответствующих средств нет, мы не банк, мы отпускать ссуду не можем, но, во всяком случае, я распорядился дать эти 400 рублей, потому что обидно, когда из-за гроша останавливается доброе желание крестьянства.

Итак, на местах нужно маневрировать. Нужно идти навстречу крестьянству, иначе крестьянство справедливо ропщет. Мы и сами мечтаем о том, чтобы наши детишки за шесть-семь верст не бегали, а имели бы школу в своем селе. Поскольку есть такой порыв к строительству, поскольку есть благополучные губернии, мы не протестуем против строительства.

Но посмотрим, как реально обстоит дело с нашей школьной сетью. Когда мы подсчитали, сколько нужно денег, чтобы ремонтировать наши школы, чтобы они не стояли без крыш, без печей, как какая-то сказочная развалина (потому что, действительно, вопиет к небу этот вопрос),— когда мы подсчитали, сколько нужно, то оказалось,

что нужна кругленькая сумма в 25 млн. рублей. Это только для того, чтобы имеющиеся школы привести в мало-мальски приличный вид. Мы предложили это вниманию ВЦИКа, и он постановил с будущего года организовать при Наркомпросе и при Губоно особый строительный фонд *, направленный прежде всего на ремонт, а, я думаю, также и на ссуду крестьянству, которое само хочет строить школу.

Когда здания школ будут приведены в порядок, встанет вопрос об учениках и школьных пособиях. Нет их? Может быть, действительно нет? Прочитайте отчет Госиздата: до 23 млн. экземпляров учебников есть, в общем и целом приблизительно столько, сколько нужно. Мы могли бы дать эти учебники почти всем ученикам, которые их жаждут, но они лежат на складах у нас и в губернии. Они не продвигаются или туго продвигаются.

Это новые учебники, рассмотренные ГУСом, а на местах царит старый учебник и, как говорят наши учителя, действительно царствует. Учитель не может от него отойти. Это он своим затхлым, старым голосом диктует учителю, что делать в школе. Это затхлая, продырявленная книжка, за которую крестьянин дорого платит, платит пудами. (Действительно, говорят, что в некоторых местах России несколько пудов платят за учебник.) Это огромная неувязка, устранению которой должны помочь все. Ко мне приходили представители учителей, которые говорили: Госиздат имеет плохой материал, кооперативы мало этим делом занимаются, дайте это в руки самих учителей.

В этом отношении, я считаю, в особенности Цекпрос * должен развернуть свое книгоиздательство, которое хорошо развертывает и сейчас свою книготорговлю. Может быть, придется втянуть в это дело губернские и уездные ОНО, наших волостных просвещенцев, потому что учебник есть, учебник не чрезмерно дорогой, и тем не менее он не продвигается. А он должен продвигаться. И там, где он дорог, его нужно всячески понижать ценой, потому что нельзя же не давать учебной книги в руки ребенку, об образовании которого мы говорим как о насущной нужде.

Дело не в том, чтобы выдумать, написать, напечатать учебник. Он выдуман, написан, напечатан, он лежит на складе — но его нет в школе. Эту ненормальность нужно устранить. Новый учебник ведет за собой новые методы. Об этом будет говорить специально Н. К. Крупская *, поэтому я останавливаться не буду. Ясно, что это одна из центральных задач.

Мы не можем удовлетвориться той учебой, которой удовлетворялись раньше. Мы должны найти путь к живой школе. На одном совещании с учителями мне говорили, что крестьяне недовольны новой

школой. Крестьянин говорит: старая школа давала грамоту, а теперь приходит парнишка, его спрашивают: «Ты чему научился — писать, считать, читать?» А парнишка не очень научился грамоте. И на вопрос, чему же вас учат, отвечает: «Мы участвуем в экскурсиях, лепим и рисуем». И крестьянин этим недоволен.

Я думаю, что сейчас этого уже нет. Я помню, что в 1919 г. в Костромской губернии, в одном из сел крестьянин жаловался мне, что учительница лепит идолов и поет песни и больше ничего не делает. Конечно, не в этом новизна школы, чтобы не учить детей грамоте и чтобы мы говорили, что грамоты у нас нет, зато есть комплекс *. Первая задача школы и первая задача нового метода — это приблизить школу к пониманию крестьянина.

Мы не можем сейчас приблизить школу к пониманию крестьянина, потому что крестьянин хочет, чтобы мы учили его сынишку силе предрассудков... т. е. воспитывали в страхе божьем и в страхе человеческом. Я помню, как один крестьянин, правда, кулацкого типа (потому что у него тогда был маленький крахмальный заводик) жаловался на то, что не только иконы вынесли и закону божьему не учат, но когда он дал затрещину своему Ванюшке, то тот ему заявил, что советская власть бить не велит. И это влияние школы. Конечно, в этом отношении мы приблизить школу к нему не можем. Мы не можем бить детей, но мы должны школу приблизить к крестьянину так, чтобы он понял задачи нашего воспитания. Мы должны приблизить школу так, чтобы умный наш мужик понял и видел, как школа готовит хорошо знающего хозяина. Но если парнишка плохо пишет и читает, то никакой комплекс школы не спасет.

Школа должна преследовать задачу, с одной стороны, хорошей грамотности, которая бросалась бы в глаза, которой в школе скоро, просто и хорошо учат, а затем школа должна давать необходимые знания по сельскому хозяйству и тем самым помогать сельскому хозяйству. Так, например, даже в буржуазной Швейцарии, о чем рассказывал мне сосед-садовник, сынишка его приходит из школы и дает ценные советы по хозяйству. У нас, где крестьянское хозяйство низко, можно дать огромную массу советов. И наука агрономическая через школу может простирать свои заботы о сельском хозяйстве и через ребенка помочь, научить, как можно вылечить корову, или познакомить с нужными способами посева овощных культур. Каждая школа может дать пример таким образом, что яйца будут учить курицу.

Когда крестьянин увидит, что он через школу получает полезные сельскохозяйственные знания, тогда он будет уважать школу.

Надо превратить школу не только в аппарат подъема агрономического сознания подрастающих крестьян, но и в аппарат подъема сознания всех и взрослых крестьян. Америка с огромной сетью фермеров уже это дает. На последней сельскохозяйственной конференции мы поставили этот вопрос ребром.

Надо, чтобы высшие учебные заведения по сельскому хозяйству брали известный округ под свой контроль, чтобы они собирали педагогов и учеников средней школы, давали бы из них инструкторов и те бы разъезжали по школам и инструктировали. Каждое среднее сельскохозяйственное учебное заведение должно иметь свой округ. Единицей низовой должен быть сельский учитель. Ему надо знать, скажем, дело пчеловодства и садоводства, тех или других отраслей сельского хозяйства, чтобы он мог изо дня в день, из месяца в месяц развертывать те или другие стороны крестьянского хозяйства путем создания специальных кружков детей и детских организаций.

Америка через детей учит своего фермера, который развернул хозяйство, недосягаемое для нашего крестьянина. Мы должны учить нашего крестьянина, хозяйство которого стоит очень низко, и в ближайшем будущем мы должны хотя бы в некоторых районах осуществить эту задачу. Это и есть реорганизация школы.

Пусть никто не думает, что я против программы ГУСа или комплексного метода. Наоборот, я целиком за то и другое. Это шаг к осуществлению настоящей трудовой школы, к созданию подлинной коммунистической школы, и шаг довольно крупный. Но надо так продумать методы и дать такую инструкцию учителю, чтобы у него ум за разум не заходил. А это у нас бывает. Учитель ломает голову над программой ГУСа, а дети в это время растут неграмотными. Это недопустимо. Надо гармонично сочетать все наши методические указания с возможностью реальной работы.

Нас часто спрашивают, каким образом можно приобрести технические навыки: «В комплексах заблудились, как в лесу, а с приобретением технических навыков и умения задерживаются». Этого не должно быть. Общим барометром здесь должно быть следующее: если школу крестьянин уважает — она хороша. Но этого надо добиться не путем уступок и религиозных попущений или послаблений в области дисциплины, а тем, чтобы крестьянин сказал: «В школе детей учат уму-разуму, тому, чему нужно». Это показывает, что комплексный метод и программа ГУСа правильны, ибо они рассчитаны на то, чтобы сделать школу живой и возможно близкой к жизни.

Теперь придется упомянуть о материальном положении учительства, ибо, само собой разумеется, как бы ни было самоотверженно учительство (а оно очень самоотверженно), все-таки материальные

условия существуют. И как говорили здесь... они являются полом, на котором мы стоим. Провалишься, и все полетело; нельзя работать, когда не обеспечен материально.

Какие задачи в этом отношении стоят перед нами? Сейчас в этом году путем дотации в 7 миллионов и дополнительной дотации в 5 миллионов (с обязательством из местных средств к этому кое-что прибавить) мы довели среднее обязательное жалованье учителя до 28 рублей. Очень часто говорят: «Во многих губерниях это уже превзойдено. Что вы дарите нам эти 28 рублей, когда мы имеем гораздо больше». Это неправда, так как это идет в самые беднейшие губернии. И если 12 миллионов даются, то, значит, кому-то от этого лучше. Ведь невозможно, чтобы, получив дополнительную сумму, жалованье не увеличилось бы и эти 12 миллионов лишку что-то не улучшили бы. Так не бывает. Но идут ли эти 12 миллионов и пойдут ли они действительно вам? Не употребят ли их местные власти на другие цели, в замаскированной форме не будут ли эти деньги отведены в другое русло и даже в обидной для учительства форме? Мы говорим: «Вот мы даем на места 12 миллионов. Вы к этому должны доложить три с половиной миллиона своих и доведите таким образом жалованье в среднем до 28 рублей». А что мы получили в результате? Сокращение сети.

Еще недавно из Царицынской губернии (если здесь есть учителя из Царицына, они знают об этом) получаем ультиматум: «Выхлопочите нам новую дотацию и пособие, иначе мы сеть сокращаем», хотя это запрещено уже много раз. И Царицынская губерния в этом отношении не единственная. Фактически там, где получаются указания центральной власти о поднятии вознаграждения учителя, они сокращают нашу и без того ничтожную сеть.

Другой прием: на 7 месяцев нанимают учителей, а 5 месяцев — это нерабочие месяцы, это лето, каникулы, и живи как хочешь. Получается своеобразная обстановка: ты получал 15 рублей, получай теперь 28, помноженное на 7, а не на 12. Ведь это явная обида и явный обман. Это обман не только учителя, это обман центральной власти, которая не этого хотела.

Или эта перенагрузка, колоссальная перенагрузка одного учителя, который вынужден работать с сотней ребят, а это нельзя никоим образом. Получается все растущее количество труда, когда педагог не может справиться, и вся эта прибавка идет к черту и не дает ровно ничего. Тут нужно два учителя. Это ясно как свет, но к этому выводу не приходят — барахтайся как знаешь, а к будущему году ты получишь еще 25 учеников. Таким образом, без роста сети якобы удовлетворяется нужда крестьянства. Ясно, что если мы не можем

строить новые школы, то, по крайней мере, мы должны увеличивать педагогический персонал, а без этого вся эта реформа не даст никаких результатов.

Вот почему недавно особым законом учреждены контрольные комиссии с участием Губоно, РКИ и т. д., на которые возложена обязанность следить за действительным исполнением этого закона. Это будет лежать на их обязанности, и мы в Наркомпросе просим вас через Цекпрос и непосредственно сообщать нам о всех фактах нарушения воли законодателя, которая заключается в том, чтобы учитель получал 28 реальных рублей, помноженных на 12, за нормальную педагогическую работу. Если комиссии не будут за этим следить, то мы их подтянем. Закон издается не для того, чтобы его обходить, а для того, чтобы поднять культурный фронт.

Рядом с этими материальными условиями, которые будут улучшаться, есть еще и закон о пенсии *.

Затем необходимо будет обратить весьма серьезное внимание на моральное положение учителя. Здесь об этом говорилось много, и я имею колоссальную кучу материала. Я надеюсь и даже уверен, что в этой куче материала очень много учительских нервов (досадили и преувеличивают), и если выслушаешь другую сторону, то многое отпадет и покажется менее тяжелым. Если бы это было правдой, то действительно нельзя было бы не возмущаться до глубины души. Но если это только отчасти правда, наполовину правда, то и тогда это нужно пресечь окончательно.

Что в этом направлении делать? Я думаю, что наш съезд — сильно действующее средство. Здесь представители власти и партии как раз громко говорили о необходимости поднять моральное достоинство учителя, признать его равноправным с пролетарием фабрично-заводской промышленности. Здесь говорили, что учитель есть ценнейший общественный работник, что через него проводится конкретная смычка с крестьянством. Здесь говорилось, что мы будем строго бороться с такими представителями власти, партии или комсомола, которые не поймут этого и не смогут к этому подтянуться. Здесь много говорилось о том, чтобы безобразные проявления недоразумений по отношению к учителю были бы прекращены.

Но нужно действовать и дальше. Тут огромная роль Цекпроса, и Цекпрос во многих случаях молчал; он как будто бы не чувствовал своей мощи, а мощь его велика. Неправда, что наша страна бессудна, что случайно попавший самодур может сидеть на учительской шее. Неправда, что можно посягать на достоинство человека, который растит новое человеческое поколение, и что на самодура не найдешь никакой управы. Такие случаи должны доводиться до сведения

Наркомпроса, и мы впредь выработаем у себя особый аппарат в нашей инспекции, который должен будет быстро откликаться на такие правонарушения. И там, где не хватает руки Наркомпроса, там хватит более длинная рука ВЦИКа и партии, куда мы путь найдем.

Товарищи, мы все-таки стоим еще перед такой картиной (хотя мы и накануне значительного улучшения всех сторон просвещения), когда начальное образование получает только 50% детей. Но остальные?

Мы говорим о ликвидации неграмотности, а половина населения у нас растет опять неграмотной. Ясно, этому надо прийти на помощь. Не скоро еще доберемся мы до того желанного дня, когда у нас будет общедоступное и общеобязательное образование. А допускать, чтобы у нас все время увеличивалось количество неграмотных подростков, мы тоже не можем.

Поэтому я глубоко сочувствую идее, которая была высказана впервые Н. К. Крупской. Не боясь того, что кто-нибудь увидит в этом снижение наших педагогических идеалов, мы считаем, что необходимо сейчас же приступить к развитию подсобной сети хотя бы однолетних школ для переростков, для детей, не попадающих в нормальную школу. В этом году мы впервые получили полмиллиона на первые опыты строительства такой школы. Конечно, на полмиллиона здесь нельзя двигаться. Мы считаем, что это должно сейчас же вызвать приток все растущих местных средств. Кроме того, в этом году это будет первый только опыт. Он важен.

Но когда мы проводили этот закон, мы натолкнулись со стороны даже некоторых членов правительства на недоуменные вопросы. Почему, спрашивали нас, вы ликвидируете неграмотность, почему вы требуете новых денег и сейчас получили 1 миллион 30 тысяч дополнительно на этих днях? Вы делаете бессмысленную работу. Что вам учить взрослых? Вы обратите внимание на школу, обнимите всех детей школой, тогда нечего будет ликвидировать неграмотность, она будет ликвидирована в школе.

Это явное недоразумение. И часто товарищи, стоящие не на почве нашей работы, проявляют такое непонимание. Совершенно ясно, что мы ждать не можем. Мы не можем позволить взрослым, которые делают историю и от которых зависит завтрашний день, оставаться неграмотными. Это не дело, с которым можно ждать, пока дети вырастут. Это дело, которое нужно сейчас же сделать.

В деле ликвидации неграмотности у нас есть много заслуг, поскольку мы обучаем армию, профессионально организованных рабочих, население города, комсомол, допризывников и т. д. Но когда мы переходим к ликвидации неграмотности в деревне до довольно высо-

кого возраста, который у нас положен, мы встречаемся с глухим сопротивлением: некогда крестьянину, не хочется крестьянину.

Мы убедились, что старый метод ликвидации неграмотности, который заключается в том, что ликнеграм сидел у себя и крестьянство должно было идти к нему, не годится. Мы теперь переходим к ликвидации неграмотности групповой, в некоторых случаях даже индивидуальной. Мы сами уже идем с букварем к крестьянину, если он к нам не идет. И кроме того, огромное внимание должно быть обращено на малограмотного. Надо ему дать сейчас же литературу, дать чтение, чтобы он понимал, что чтение является необходимейшим хозяйственным актом, что он без него не может жить. А для этого нужно дать соответствующую литературу.

Вопросы огромны. В сущности, конечно, вся деревня малограмотна. Если она хорошо знает грамоту в смысле чтения и письма в некоторых индивидуальных случаях, то она политически, культурно малограмотна. И нам надо поднимать ее не только в лице ее детей, но и взрослых. В этом отношении мы хотим вести синтетическую работу, т. е. связанную в один узел работу. И этим центральным узлом работы мы делаем избу-читальню. В деревне изба-читальня должна быть местом, где крестьянин может навести справку, должна быть местом, где читаются законы, декреты и газеты вслух, она должна быть местом, где следят за местной жизнью, местом стенной газеты, библиотекой-читальней, должна быть советником, местом собраний. Время от времени там непременно должны проводиться доклады по всем важнейшим культурным вопросам: по здравоохранению, сельскохозяйственные и т. д.

Избач в этом отношении должен и много знать, и уметь разговаривать с крестьянством, и уметь связать местные силы по здравоохранению, Наркомзем, местные кресткомы, работников местного Совета, всех, кто работает в школе, партийную ячейку, комсомол — все это должно быть привлечено к избе-читальне.

Изба-читальня должна сделаться таким центром по привлечению всего светлого, что в деревне есть, и, в свою очередь, распускающим во все стороны свет фонарем, чтобы он все освещал.

Товарищи, у вас будет особый доклад о комсомоле, но я не могу пройти мимо этого замечательного явления. Я должен сказать, что вообще в области всего народного просвещения, и в особенности в области просвещения в деревне, Наркомпрос очень многим обязан комсомолу. Комсомол не только проявляет массу молодого рвения, подвижность бóльшую, чем мы в состоянии проявить, энтузиазм, но, кроме того, и большую практичность, умение почти сразу наметить задачу, наметить реалистически трезво, и умение проталкивать ее в

жизнь. С этой точки зрения мы не только благодарны комсомолу, но мы и связались с ним во всей работе и хотели бы, как это уже осуществлено в Наркомпросе, чтобы это было осуществлено во всех органах, до самых низших учебных заведений.

Само собой разумеется, нельзя отрицать тех уклонов и недостатков в работе комсомола, в которых сказывается его молодость, на которые указывает даже секретарь ЦК комсомола. Но мы опять-таки уверены, что после этого съезда работа комсомола войдет в еще более планомерное и нормальное русло. В области поворота лицом к деревне комсомол сыграл несомненно значительную роль. Он помогает нам развернуть сеть сельскохозяйственных кружков и школ крестьянской молодежи, которые призваны заменить собой те несколько неуклюжие школы второй ступени или семилетку, которые имеются в деревне, помогает заменить их школами, чрезвычайно к деревне приспособленными, которые вырабатывают деревенского интеллигента, или интеллигентного крестьянина, работника местной советской власти, кооператора и т. д.— настоящего культурного хозяина. Это задача огромная.

Четырехлетка, а тем более неполная четырехлетка, никогда ничего подобного дать не может. Нам нужно идти к тому, чтобы развернуть богатую сеть крестьянских школ.

Нам возражали некоторые: «Почему именно крестьянских школ? Вы хотите ограничить крестьянство сословными рамками, почему крестьянин не может учиться в общей школе?» Потому что у нас нет общей школы, да ее и быть не должно. Настоящую, полную, марксистскую школу, как Маркс предвидел, школу, опирающуюся на высокоорганизованный труд, можно осуществить только в таком учебном заведении, которое живет рядом и участвует в жизни фабрики или завода. Поэтому наши фабзавучи, наши школы фабрично-заводского ученичества, важны не только потому, что они дают смену рабочим, но и потому, что эта смена должна быть технически высоко обучена и коммунистически сознательна, потому что они дают образец того, как подтянуть всю нашу школу к марксистской школе *. Только школа фабрично-заводского ученичества одна находится в тех счастливых условиях, при которых марксистская школа может быть осуществлена. Поэтому мы для пролетариата создали семилетку, которая проводится на фабрично-заводском труде, и фабзавучи.

Только небольшой процент населения проходит и даже в лучшем случае пройдет высшие учебные заведения. Большинство остается окончившими эту девятилетку. Куда же они пойдут?

По наблюдениям жизни выясняется, что им некуда идти, они не приспособлены к жизни. В связи с этим мы проводим экстренную

реформу, глубокую реформу, которая превращает два последних класса школы второй ступени в школу профессионального типа. Создается несколько уклонов. Мы направляем школу по пути подготовки агитаторов, работников кооператива, ликвидаторов неграмотности и избачей. Такого рода работники нам нужны, но для подготовки их не нужно высшего образования *.

Зачем же крестьянину попадать в это русло? Эту школу мы создаем для городской молодежи, которой некуда идти.

Школа сельская есть такая школа, которая дает работников для деревни. Деревня через нее будет получать культурных работников, которые останутся в ней. Оканчивающие сельскую школу могут пойти так же в вузы, фабзавучи, как и окончившие школы второй ступени; сюда пойдут наиболее даровитые дети, которые проявят большую склонность или талант к тому или другому любимому делу. Так как эти школы дорого стоят и скоро их разбросать нельзя, то здесь на помощь приходят сельскохозяйственные кружки, где собирается молодежь, где прорабатываются общественные вопросы под руководством комсомола и совместно с теми культурными силами, которые комсомол сможет к этому делу продвинуть. Насколько я знаю, эти сельскохозяйственные кружки хорошо развиты и создают хорошую форму организации вне комсомольской крестьянской молодежи.

Еще одно слово — о дошкольном деле. Оно началось под влиянием революционного энтузиазма, но, к сожалению, потом сошло на нет. Об общем значении дошкольного дела я не буду говорить. Всем ясно, что легче всего формировать детскую душу до семи лет и правильная постановка педагогики должна начаться отсюда. Ясно, что дошкольная работа, начиная с яслей и кончая детским садом, облегчает положение матери. Эта работа является главным путем к тому, чтобы дать возможность женщине самой развиваться и дать ей возможность участвовать в общественной жизни.

Здесь о деревне нужно сказать особо, так как здесь мы можем иметь самую тесную связь с крестьянкой — самой несчастной половиной, но все же с половиной всей нашей деревни. С крестьянкой мы можем связаться путем правильного ухода за ее детьми, путем правильной постановки гигиены ухода за детьми. Мы можем начать здесь с элементарной формы — площадки, помогая и облегчая положение крестьянки.

Мы знаем из докладов студентов, которые в прошлом году целой цепью разбросались по стране, о том, какие благоприятные результаты дала их работа не только для детей, о которых они заботились, но также какую пользу принесла их работа в смысле установления определенной смычки с крестьянством.

В ближайшем будущем мы постараемся отыскать и средства, и людей, чтобы начать развертывать дошкольное дело. И начать его развертывать в деревне, где оно хуже всего обстоит, но где оно не менее нужно, чем в фабричных кварталах, и гораздо более нужно, чем в центральных кварталах городов, где, однако, дошкольное дело сохранилось.

Я хочу сказать еще несколько слов относительно общественной роли учительства, поскольку это связано с просветительными задачами, на которые я специально вам указывал.

Мне вот что хотелось бы вам сказать: педагог — это человек, который следит за правильным ростом и развитием нового организма и целой совокупности этих организмов. Собирательный педагог — все учительство — следит за правильным ростом нового поколения. И вот мы говорим: у нас не только новое поколение может расти вкривь и вкось по безграмотности, темноте, невежеству, искалеченное физически, искалеченное в своем сознании, но у нас и взрослые люди деревни, мудрые крестьянской мудростью и тяжелым опытом, во многих отношениях остаются детьми.

Социально крестьяне представляют из себя как бы детей — они должны расти и развиваться, и в отношении сознания должны расти под влиянием своего более развитого, более организованного брата — рабочего. Но рабочий не везде соприкасается с крестьянином. Влияние, воздействие рабочего на крестьянина часто довольно спорно, довольно отдаленно.

Ничто не говорит за то, что крестьянство, предоставленное самому себе, будет расти и развиваться правильно. Ему тоже нужны педагоги. Иначе оно может искривиться и пойти не в ту сторону. Почему?

Владимир Ильич неоднократно говорил и учил нас: крестьянин — двойственное существо. Как работник нивы, вознаграждаемый крайне скудно за свой труд, он — брат рабочего, он — эксплуатируемый, он — труженик. А как продавец продукта своего труда на рынке, он — торговец. Одна сторона натуры тащит его в сторону пролетариата, другая — влечет к буржуазии. Чем больше крестьянин работает и менее торгует, тем ближе он к бедняцкому полюсу, тем естественнее он наш союзник. Чем больше крестьянин превращается в сельского торговца, тем больше он является кулаком, тем больше он заинтересован в тех целях, которые могут расходиться с целями, поставленными пролетариатом. Между тем кулачество, развитая, влиятельная часть крестьянства, заманивает его в свои сети, и разными умными разговорами и посулами оно, конечно, влечет все кре-

ство к мелкобуржуазному развитию по кривому пути, который может прикрываться при случае разными красивыми словами.

Здесь первый из выступавших товарищей учителей говорил: «Мы о коммунистах и слыхом не слыхивали долгое время. Если была революционная партия, которая среди нас имела своих сторонников, так это была эсеровская партия». А другой учитель сказал: «Давно отброшены петлюровские предрассудки». Но что украинский учитель сплошь и рядом еще очень недавно был петлюровцем — это факт.

Да как же и может быть иначе? Мелкобуржуазная партия пришла туда, она считала себя защитником крестьянства, а на самом деле она вырабатывала идеологические прикрасы и красивые декорации для обеспечения роста кулацкого хозяйства.

Нынешний кулак вам не скажет: «Надо, чтобы рабочему на шею сел капиталист, а в деревне у нас — если не помещик, так крупный землевладелец, в которого я вырасту». Он этого не скажет. Скорее, он придерется не только к ошибкам, но и невольному злу, которое крестьянин испытывает на себе в силу неустройства нашей страны, в силу трудности переживаемого времени и сложности задач, которые мы разрешаем, и украдкой укажет на другие пути, на демократическую крестьянскую власть, как таковую, опутывая все это целым облаком разных заманчивых басен.

Здесь говорилось, что учитель как представитель деревенской интеллигенции связан с крестьянством. Это имеет свою хорошую сторону: через кого же можно влиять на крестьянство, как не через учителя. Но это имеет и плохую сторону, так как часто учитель является рупором крестьянских предрассудков.

Деревня, поскольку она растет, может взрастить кулацкую силу, к которой в теории может примкнуть учитель. Может оказаться, что деревня обрастет враждебной коммунизму корой, что крестьянство направится своей верхушкой в сторону антисоветскую и что учитель, попавший на удочку какого-нибудь лжедемократического краснобая или вспомнив проповеди своего старого ВУСа *, окажется участником этого течения.

Но неверно, будто бы это крестьянское течение, а мы хотим через учителя навязать деревне городское течение. Вздор, это не крестьянское течение, а кулацкое течение.

Это значит, что крестьянин должен выбрать между двумя силами: между революционным пролетариатом и буржуазией. Выбрать буржуазию — это для крестьянина значит закабалить себя и своих детей еще на десятки лет. Наоборот, коммунизм, который несет с собою в деревню рабочий через школы, через газеты, через избы-читальни,

через кооперативы, через товарообмен, через шефство,— этот коммунизм есть в сущности глубоко крестьянское движение, ибо он ни на одной части своего пути не насилует крестьян, не противоречит интересам середняка и бедняка.

Это он приводит к той высшей форме хозяйства, когда не будет бедных не только в городе, но и в деревне и когда индивидуальное хозяйство в деревне планомерно, мирно и естественно расширится в хозяйство общественное, сделав крестьянина способным жить несравненно более человеческой жизнью, чем он сейчас живет.

Поэтому еще недавно учитель стоял на перепутье, и за него боролись эти две силы. Мелкобуржуазная идеология козыряла тем, что с нею народный учитель и что он в душе, скорее, эсер. Мелкобуржуазные идеологи говорили, что крестьянство — это есть та стихия, которая нас сожрет и сотрет с лица земли советские города. Конечно, сейчас эта опасность уничтожена. Ясно, что пролетариат в этом пункте победил, что пролетариат в этом пункте пленил, в лучшем смысле этого слова, учителя, что учитель понял обман этих мнимых деревенских идеологов и понял, что он как просвещенец должен нести не просвещение вообще, а просвещение, организованное в таком смысле, которое делает его единственно истинным просвещением,— просвещение коммунистическое.

В этом именно смысле учитель является огромной важности элементом в смычке с крестьянством.

Но он не только является элементом смычки с крестьянством. Есть еще одна гигантская сила, с которой нельзя связаться помимо учителя, с которой связывает нас, Коммунистическую партию, только учитель и без чего учитель — ноль.

Что это за сила? Это будущее и грядущее поколение. Мертво было бы наше дело, если бы наши дети не пошли по нашим стопам. И они должны пойти по нашим стопам более подготовленными, чем мы сами. А подготовляет их учитель-педагог, который стоит рядом с растущим рабочим, с молодым крестьянином, который должен продолжать то дело, которое мы начали.

Течет биологическая жизненная река, одни уходят, умирают, другие вступают в новую жизнь, и вновь вступающие заражаются грязью воды реки. Детям прививаются все, так сказать, дурные болезни старых поколений, и школы на Западе являются отравленными. Но мы организуем противозаразные прививки.

С другой стороны, эта стародавняя тысячелетняя река культуры достигла громадных результатов. Эти результаты надо самым легким и целесообразным способом привить, внести их в подрастающее поколение. Что делала буржуазия? Она прятала истину. Она не давала

лучших сторон культуры если не всем детям, то, по крайней мере, детям эксплуатируемых ею классов.

Учитель — наш аппарат просвещения — стоит, как какой-то грандиозный фильтр, через который проходит новая жизнь. Он должен очистить от буржуазной и феодальной грязи то, что называется народным образованием, и он должен обогатить его всем тем, что было хорошего, что было целесообразного найдено в веках и веках, обогатить новыми открытиями науки, и в особенности новыми открытиями нашей коммунистической общественной науки. Таким образом сможет он действительно произвести гигантский переворот и огромную революцию. Эта революция будет заключаться в том, что люди сделаются лучше. Человек из ее мастерской выйдет нового, чистого и высокого образца.

Толстой и толстовцы говорили: «Что кричат коммунисты о том, чтобы переделать общественный строй? Пока вы не переделаете человека, все останется таким же скверным». Мы отвечали: хоть все тысячелетия переделывайте человека, вы не сможете его переделать до тех пор, пока человек живет в таких социальных условиях, когда он заражается всеми пакостями вашей жизни. Его природу в таких условиях, конечно, улучшить нельзя. Но когда мы, когда пролетарское большинство населения, полное веры в себя, понимания настоящих путей истории, вырвет власть из рук врагов народа и когда оно употребит эту власть на то, чтобы сейчас же как можно скорее поднять уровень знания всего населения, а новое поколение воспитывать в истинно человеческом духе, давать ему полную истину, и только истину,— вот тогда мы родим на свет нового человека, который будет гораздо лучше нас.

Мы еще кривые и горбатые, и грязные, и порочные, и невежественные. Такими сделал нас старый строй. Но мы произвели колоссальные усилия, чтобы в сознании всей этой искалеченности нашей за дальнейшим человечеством обеспечить здоровую жизнь.

Кто главным образом должен проделать эту работу? Педагог. Тут, конечно, можно спросить себя: готов ли сам педагог к этой великой миссии? И как можно учить другого, когда сам не обучен? А педагог-то приближается ли сам хоть сколько-нибудь к этому совершенству и может ли делать такое святое дело?

Конечно, товарищи, педагог должен учиться, но учиться уча. Поскольку он всем делом и всем помышлением отдастся этому колоссальному делу перевоспитания той части человечества, которое живет сейчас под сенью нашего красного знамени, постольку он в этой самой работе будет с каждым днем становиться светлее, чище, коммунистически моральнее и будет подходить к тому типу, который он,

может быть, в себе так и не осуществит, но который он осуществит в своих воспитанниках.

Таково призвание педагога в наше время, товарищи. И вот почему многие и многие работники могут с завистью смотреть на то богатейшее и увлекательнейшее дело, которое вам предстоит.

Мы все знаем, что вам трудно, но кому теперь не трудно. Но вместе с тем нам и легко, ибо человек жив не только тем, что физически утомляется и страдает. Мы знаем, как преображает всю жизнь сознание исполненного долга и сознание долга огромного, долга всемирно-исторического. В этом смысле, товарищи, вы можете поздравить себя с тем, что вы являетесь именно педагогами и педагогами именно этих годов, годов горьких, но славных годов переворота.

Вы являетесь тем передовым отрядом нового мира, который непосредственно ведет борьбу за нового человека, беря его в нежном возрасте и его улучшая. Конечно, это работа долгая. Те, кто сейчас здесь молоды, вероятно, поседеют раньше, чем она будет выполнена. Не сразу, не мановением волшебного жезла, не новой методикой мы выполним эту роль, но эту роль мы выполнить должны!

Итак, учитель, как сказали наши вожди, является надежной связью с крестьянством и тем обеспечивает наше настоящее. Учитель является надежной связью с будущими поколениями и тем самым гарантирует за нами наше завтра.

Товарищи, помимо тех двух тысяч учителей, которые сидят здесь, по всему нашему Союзу сотни тысяч просвещенцев прислушиваются сейчас к тому, что здесь делается. Во всей учительской массе немало, конечно, людей, согнутых еще, людей обиженных, нерешительных, испуганных. Пускай не только голос партии, голос правительства, но и голос вашего съезда прогремит по всей стране: «Учитель, выпрямься! Выпрямься, учитель, и с сознанием собственного достоинства займи необычайно трудное, но необычайно славное место, которое отведено тебе в строительстве новой культуры!»

1925 г.

Социологические предпосылки советской педагогики

1. Социология и ее значение для педагогики

Социология как теория общественной жизни может относиться к вопросам народного образования как к объекту исследования.

Народное образование — его цели, формы, объем — зависит, конечно, от общего строя, от общесоциальных процессов, и марксистская социология может доказать полное соответствие народного образования с тем общественным целым, в котором оно развивается и которому оно служит.

Но социология для нас, марксистов, является не только объективной, индуктивной, освещающей известный материал при помощи объединяющих принципов наукой. Для нас, марксистов, теоретическая социология есть необходимое орудие, есть опорный фундамент, на котором вырастает наша практическая социология. Ибо в этой области больше, чем где-нибудь, значимы слова Маркса о том, что другие истолковывали разным образом мир, а мы пришли его переделать *.

С этой точки зрения мы при всех условиях должны не только констатировать состояние народного образования, не только сводить его к его естественным корням, но и показывать глубочайшее несоответствие, которое существует между формами народного образования, продиктованными интересами и волей правящих классов, и тем просвещением, которое было бы в интересах угнетенных масс.

Мы можем поставить перед собой задачу еще более глубокую. Мы можем, исходя из общей программы пролетариата (социализм, коммунизм), из общих наших соображений и из во всех отношениях несравненных преимуществ строя, к которому пролетариат стремится, наконец, из соответствия наших педагогических принципов правильному продвижению к этим целям доказывать, что новая педагогика, разрабатываемая пролетариатом, не только потому должна быть победоносно противопоставлена старой, что она в интересах пролета-

риата, но также потому, что она в интересах развития человечества в целом.

О чрезвычайно важном — именно с точки зрения педагогической, именно для педагога — совпадении классовых целей с целями общечеловеческими достаточно ясно говорили Маркс, Лассаль и другие наши великие учителя.

При всех условиях революционный марксист, подходящий к проблемам, выдвигаемым буржуазной педагогикой, должен не только естественно объяснять их, но и критиковать и противопоставлять им педагогику, вытекающую из принципов социализма. Это становится совершенно необходимой задачей для коммунистов после достижения ими власти. Социолог у власти — это, конечно, государственный деятель; это, конечно, разрушитель старого, строитель нового; это, конечно, борец и творец.

С этой точки зрения ясно, что наша педагогическая социология получает глубоко практический характер, что она должна быстро перейти от установки общих принципов к жизненному осуществлению их, учесть при этом все трудности, которые встречаются на дороге, помнить, что нельзя добиться сразу полного преображения системы просвещения, наметить наиболее приемлемые переходные типы и заботиться о том, чтобы научные и учебные учреждения разного рода не застревали на этих переходных типах, а двигались вперед вместе с общим ростом социалистического строительства.

2. Единая школа как отражение принципов советской демократии

Присматриваясь к народному образованию, как оно сложилось в странах буржуазной диктатуры, мы замечаем прежде всего принципиальное разграничение школы на несколько этажей и повсюду более или менее полное уничтожение лестниц, которые могли бы повести из низших этажей в высшие. Это не только антисоциалистично, это антидемократично.

С точки зрения провозглашения равных политических прав буржуазно-демократические страны — демократические в кавычках, конечно,— были бы обязаны обеспечить равное право, по крайней мере, за равноспособными детьми на равное образование. Но буржуазная демократия терпит постоянный урон от полного противоречия, так ярко отмеченного еще Марксом, между мнимым политическим рав-

ноправием и действительным экономическим неравенством *. На школьную систему западноевропейских и американских стран экономическое неравенство, даже в смысле самой структуры школы, наложило несравненно более глубокую печать, чем юридическое и политическое равенство.

Провозглашение принципа единой школы с этой точки зрения есть не только естественный принцип осуществляющегося социализма, но это есть также и завершение демократической реформы. Единая школа, равное право на образование, в сущности говоря, есть также последнее звено в буржуазной революции и в то же время первое звено в революции социалистической, так же как, например, национализация земли или равенство полов в политических правах.

Конечно, нам могут сказать, что это единство осуществлено у нас только в принципе. Владимир Ильич любил с довольно язвительной усмешкой говорить о том, что осуществить или принять что-либо в принципе — значит быть еще очень далеким от принятия или осуществления на деле. Так оно и есть. Равенство есть один из основных принципов коммунизма. Согласно определению социализма, которое дает ему Владимир Ильич, это есть почти полное осуществление равенства (одинаковая оплата одинакового труда) *. Но мы, которые находимся на пути к этому социализму с его высокой, но разнообразной оплатой труда — как получаемого от общества обратно в потребительной форме пая, внесенного трудом, работой,— мы далеки еще от какого-нибудь внешнего проявления действительного экономического равенства. Конечно, у нас нет миллионеров, у нас нет крупных эксплуататоров, но разница имущественная и в особенности разница бытовых укладов еще велика. Одной из самых главных границ, разделяющих людей между собою, является граница между городом и деревней. Еще довольно долго, конечно, деревня, в особенности как раз в деле пользования культурными благами, будет сильно отставать по сравнению с городом.

Все это приводит к тому, что если в принципе признаны единая школа и равное право на образование (по крайней мере, за равно одаренными детьми), то на самом деле городской ребенок пользуется преимуществами перед деревенским. Ему гораздо легче окончить все четыре года, окончить школу-семилетку, девятилетку и т. д., чем жителю деревни. Мы знаем также, что в деревне и в городе, при всем нашем старании, мы не можем еще уравнять в правах на образование бедноту с более зажиточными группами. Фактически беднота в деревне не дотягивает до четырех классов нашей элементарной школы, фактически беднота редко может провести своих детей через полный курс школы второй ступени и т. д. Но если мы обратим внимание

на то, что в наших высших учебных заведениях рабочие и крестьяне и их дети составляют все же три четверти всех студентов, если мы сравним по социальному составу наши техникумы, наши школы второй ступени с тем составом, что был раньше, мы заметим, что, несмотря на бедность нашей страны и на сохраняющееся на этой почве экономическое неравенство, мы все же мощно продвинулись к общедоступности школы всех ступеней.

Нормы единой школы с равными правами для равно одаренных детей на все степени образования должны оставаться прочными нормами нашего строительства. Страны, которые экономически вполне могут осуществить такую школу, но не осуществляют ее из лицемерия, не смеют называться даже просто демократическими. Некоторые демократы, более передовые или более хитрые, это понимают, и господин Эррио уже два раза вносил во французскую палату проект о единой школе *. В одном разговоре со мною Эррио прямо указывал на то, что считает такую реформу естественно входящей в систему демократии. Однако буржуазия и слышать ничего не хочет о подобной реформе, ибо она отняла бы у нее одну из ее привилегий — привилегию на законченное образование.

3. Трудовая школа в марксистском понимании

Равным образом к области логически завершенной демократической общественности относится и то, что мы называем трудовой школой. Правда, принцип трудовой школы, социологически говоря, более тесно спаян именно с пролетариатом, чем единая школы.

В своем знаменитом основоположном изложении принципа трудовой школы перед I Интернационалом Маркс, как это видно из контекста, даже не говорит об осуществлении этой школы после торжества рабочего класса. Он считает ее осуществимой в недрах капиталистического общества наравне с 8-часовым рабочим днем, равной платой за равную работу мужчине и женщине и тому подобными требованиями *.

Идея Маркса, как известно, сводилась к тому, что правильно поставленное заводское ученичество есть самая идеальная форма народного образования.

Бросается в глаза, что эта форма народного образования абсолютно связана с фабрикой и с заводом. Если даже можно перенести на аграрную школу принципы марксистской трудовой школы, то лишь

на аграрную школу в машинизированном сельском хозяйстве, т. е. на школу, живущую в атмосфере сельскохозяйственной индустрии. Марксовская трудовая школа есть глубоко индустриальная школа. По мере индустриализации нашей страны пойдет, естественно, и расширение возможности осуществления трудовых школ марксовского типа.

Но мало того, мы имеем перед собою индустриализованные страны, мы имеем перед собою Америку, которая в отношении завершения буржуазно-демократической формы пошла довольно далеко, и все же надо прямо сказать, что индустриальное народное просвещение и в этой стране может осуществляться в первую голову только пролетариатом. Требуются какие-то большие усилия, совершенно непонятные для правительства буржуазного, чтобы, так сказать, пролетаризировать воспитание всех детей, хотя бы не принадлежащих к рабочему классу. В этом смысле марксовская форма трудовой школы есть не только законченная демократическая индустриальная школа, а именно глубоко пролетарская индустриальная школа. Недаром Маркс говорит о том, что воспитанный на началах так понятого и так построенного фабрично-заводского ученичества пролетарий очень скоро перерастет детей буржуазии, воспитывающихся в своих лицеях и колледжах *.

Мы в нашей сравнительно слабо индустриализированной стране, с нашим крайне отсталым сельским хозяйством можем осуществлять марксовскую школу, в сущности говоря, только в фабзавучах, да и то, поскольку средства позволят нам не слишком свертывать общее и политическое образование, а также и физкультуру. Всему этому Маркс придавал весьма большое значение. Замечающиеся ныне стремления некоторых хозяйственников смотреть на фабзавучи исключительно с точки зрения нужд сегодняшнего дня отдельного предприятия отбросили даже наш школьный авангард до уровня американского типа ученичества.

Очевидно, что для других школ, школ для городских детей непролетариев, школ деревенских — будь то элементарная школа или школа крестьянской молодежи,— нам приходится вводить трудовые суррогаты, т. е. либо работу на базе ремесленного и крестьянского хозяйства, либо экскурсии в область крупной промышленности и индустриализированного сельского хозяйства, либо соответственно составленные программы и учебники, которые, опираясь на живую реальность, по крайней мере, путем словесным и путем наглядных пособий заполнили бы насколько возможно громадный пробел, вытекающий из факта в среднем низкой квалификации самого нашего труда. Школа не может быть поставлена на достаточную высоту именно

как трудовая, если сам труд в стране не поставлен еще на достаточную высоту.

Из вышесказанного ясно, что с социологической точки зрения мы в такой же мере имеем право называть нашу школу единой трудовой и в такой же степени обязаны продвинуться к ней, в какой мы имеем право называть наше хозяйство последовательно социалистическим и в какой мы обязаны продвигаться к его законченному, социалистическому типу.

4. Участие школы в общественной жизни

Чрезвычайно важной является идея участия школы в общественной жизни и общественно полезном труде — идея, которую сильно подчеркивал Владимир Ильич и которая довольно тесно связана с трудовым характером школы.

В сущности говоря, конечно, и в странах буржуазно-демократических можно было бы не замыкать детей на схоластической школьной учебе. Но известный педагог Дьюи, который как раз является сторонником трудовой школы, и в частности школы общественной, в своей книге «Школы будущего» заявляет, что даже в Америке он знает всего восемь-девять школ, которые в этом отношении можно признать удовлетворительными *.

Мы с нашим широким стремлением как можно скорее вовлечь подростков в нашу приподнятую и кипучую общественную жизнь придаем связи школы со средой огромное значение. Я не буду здесь распространяться на эту тему, отмечу только, что дело идет не о простом участии школы в жизни, не о том, чтобы она, так сказать, плелась за жизнью, влеклась ею на буксире, не отрываясь от нее. Нет, мы полагаем, что при нашем низком уровне гигиены, хозяйства, а отчасти и политического сознания в селах, отсталых городах и отсталых слоях населения больших городов школа может с самого начала занять положение, стимулирующее общественную работу, содействующее ей. Незачем для этого ходить в Америку, где школа работает уже в этом направлении в области сельского хозяйства, как пишет об этом профессор Тулайков, несколько лет тому назад посетивший Америку *. Достаточно познакомиться с работой убогих школ крестьянской молодежи. Эти школы, поистине убогие материальными средствами, развернули в подростках и юношах необыкновенно могучую жажду способствовать вокруг себя расцвету хозяйственной

жизни. И школы крестьянской молодежи, при всем своем материальном убожестве, можно сказать, сплошь и рядом достигают положения аграрно-просветительного центра в своей округе. Следует обратить внимание на первую опытную станцию Наркомпроса в Калужской губернии (см. II т. Педагогической энциклопедии *) и на удачный опыт содействия со стороны школы улучшению гигиены разными частичными сельскохозяйственными реформами, на содействие росту политической сознательности в окрестных деревнях.

Лозунг Владимира Ильича, чтобы дети и подростки, еще учась, постоянно, хотя бы в чем-нибудь самом простом и самом маленьком, участвовали в общей творческой работе, остается нашим великим лозунгом *. Буржуазия, которая могла бы осуществить его, проходит мимо него, потому что она боится развития духа общественности в детях низов, ибо вместе с ним развивается и дух критики в отношении к ее господству.

5. Социологические основы содержания трудовой школы

Переходя к вопросу о внутреннем содержании учебной работы школ, мы должны отметить, опять-таки с социологической точки зрения, следующее явление. Конечно, буржуазия, класс-гегемон высокоразвитого в экономическом отношении общества, должна была в науке и практике разрешить множество чрезвычайно крупных проблем научного и научно-технического характера, чем и определяется огромный успех капитализма.

С нашей стороны было бы просто глупостью, если бы мы забыли колоссальные приобретения науки и техники, сделанные буржуазией или под ее руководством и составляющие сейчас такую огромную мощь в руках американской буржуазии (в меньшей степени и других). Нам, конечно, нужно учиться у буржуазных стран, у Запада, потому что мы в отношении техники и всего того огромного объема знаний, который связан с этой техникой, стоим на гораздо более низкой ступени.

Но буржуазия остается на уровне объективно честной и победоносной науки только там, где победа научной точки зрения не противоречит коренным интересам буржуазии. Вот почему когда наука, основанная на правильном наблюдении фактов и широких, обобщающих выводов из них, коснулась также социологии, то буржуазия от этой подлинной, научной социологии отшатнулась. Подлинная, науч-

ная социология, марксизм, показала, что капитализм есть преходящее явление, она предсказала смерть капитализма, она указала на неизбежность победы пролетариата и на необыкновенную плодотворность этой победы. Такую науку буржуазия не могла признать, она отвергла марксизм, она напустила на него целую свору продажных или полупродажных профессоров, которые должны были доказать, что истина есть ложь, а ложь есть истина. Мало того, из страха перед новой социологией, которая сразу оказалась пролетарской, потому что завтрашний день принадлежит пролетариату, буржуазия стала спешно пересматривать и многие главы биологических наук, теории познания, общефилософских предпосылок и выводов и всюду начала вносить фальсификацию, в значительной мере отравляющую и искажающую облик общих разделов науки.

Если передовая буржуазия стыдится прямого отравления сознания детей религиозными предрассудками в школе (хотя и в этом отношении заметна глубочайшая реакция), то придумывать для этого полурелигиозный, идеалистический, метафизический яд она большая мастерица.

Ясно, что в школе строящегося социализма мы не только должны очистить знания от всех нематериалистических примесей, но, кроме того, как добрую половину науки, должны внести подлинную науку об обществе и человеке, т. е. марксизм. Школа, да и вся система народного просвещения имеет своей целью не только дать соответственное образование, она,— конечно, по мере сил — воздействует и воспитательно.

6. Общественная среда и социалистическая школа

Правду говорят те, кто утверждает, что сама жизнь и весь общественный строй воспитывают новое поколение. Это социологически совершенно верно. Но мы ведь уже сказали, что марксистская социология не допускает прямого пассивного меньшевистского констатирования, что-де жизнь общественная такова-то и потому и результат ее в облике нового поколения сказывается так-то.

Революционный марксист с величайшей тщательностью и объективизмом производит анализ окружающей его среды, но он делает это для того, чтобы наиболее мощно на нее воздействовать.

Жизнь в этот начальный период хозяйственной и культурной борьбы за социализм очень пестра. Рядом с элементами прогрессив-

ными она заключает в себе много элементов сомнительных и даже худых. Обыкновенно она вовсе не ведет воспитательно ребенка по прямой линии к тому типу социалиста, который нам желателен, т. е. социалиста-борца. Нет, жизнь, так сказать, дергает ребенка, бросает его вправо и влево, бросает его подчас и назад. Это делает воздействие жизни хаотичным. В нем отражаются и недостатки прошлого, наблюдаемые в семье, то полудомостроевской, то разрушенной и сметенной революционным вихрем, и многое другое.

К сожалению, и сама школа с попадающимися иногда учителями старого типа, с ее бедностью, с ее недоработанной методикой и т. д. часто немногим отличается от среды в воспитательном смысле. Но это не должно быть так. Школа как государственно-воспитательное учреждение должна раньше, чем вся социальная жизнь, пропитаться новым духом, она должна возвыситься над бытом, от нее должны исходить воспитательные силы. Школа должна выправить те искривления, которые даст ребенку жизнь.

7. Детское движение и школа

Так как школа в нашей мелкобуржуазной по большинству своего населения стране — школа со все еще далеко не оставленной позади нищетой, то она весьма туго подвигалась к превращению в социалистический воспитательный аппарат, и жизнь выдвинула новую воспитывающую форму. Партия, создавшая себе молодые кадры в комсомоле, протянулась и ниже в возрастном отношении. Она пустила свои корни в детские сердца, она создала авангардную организацию детей — октябрят и пионерское движение. Никто не может сомневаться, что при всей недоделанности этого орудия воспитания оно является весьма мощным рычагом. Никто не может сомневаться также, что чем больше возвышается тип нашей школы, тем более естественным становится глубокое воздействие школы как государственного аппарата, направленного на воспитание всей массы детей и детского авангарда, ставящего себе под руководством комсомола ту же самую задачу.

8. Педагог и его задачи

Наконец, совершенно ясно, что весь учительский персонал в значительной степени сдвинулся от старых традиций; постепенно все сильнее охватываемый революционным, октябрьским энтузиазмом, он

стал производить большую работу по так называемой переподготовке. Но все же особое значение при столь яркой революции в школе надо признать за выработкой нового учительства, а стало быть, за правильной постановкой педтехникумов и педвузов. Я не буду в этой статье касаться таких задач, как громадное задание по выработке новой рабоче-крестьянской интеллигенции. Ее надо воспитать так, чтобы она была по знаниям по меньшей мере равной западноевропейской интеллигенции, этому служилому классу господствующей буржуазии, и чтобы вместе с тем она чувствовала себя частью рабоче-крестьянских масс. Это и есть одна из чрезвычайно существенных задач нашего строительства, что подчеркивалось и нашим великим учителем Лениным[1].

Марксист-педагог является необыкновенно типичной фигурой марксиста-социолога вообще. Марксист-педагог не смеет шага ступить без социологического образования, без социологической оглядки, они нужны ему отнюдь не в меньшей степени, чем знакомство с педологией или рефлексологией, чем знакомство с методикой и т. д. Но в то же время марксист-педагог никогда не смеет пасовать перед действительностью, объяснив различные недостатки окружающего, и в том числе школы и своей собственной деятельности, различными причинами. Он не смеет стать хвостистом и заявить: «Что уж, где уж». Нет, марксист-педагог есть воспитатель, т. е. человек, формирующий будущее, он в огромной мере является фактором этого будущего, а не только продуктом прошлого и настоящего. Пусть он это помнит.

1927 г.

[1] Я не останавливаюсь подробно на этой задаче, потому что в Педагогической энциклопедии она будет освещена особо; к тому же о судьбах иностранной и русской интеллигенции мне приходилось писать неоднократно, и я решаюсь читателя, который особенно интересуется именно психологическим подходом к вопросу об интеллигенции и ее воспитании, отослать к моим статьям и брошюрам на эту тему *. *(Примеч. А. В. Луначарского.— Ред.)*

К вопросу о дискуссии в педагогике

Последнее время в области нашей научной педагогической мысли неспокойно. Образуются группировки, ведущие борьбу друг с другом. Одни из них обвиняют своих противников в правом уклоне, другие намекают, что сами обвинители страдают детской болезнью левизны. Если признать правильность этого диагноза, то как будто бы болезнь эта несколько запоздала: мы из детского возраста выросли и имеем уже маленькие усы. Но это наш политический возраст, а как теоретики-педагоги мы, по-видимому, не имели еще даже кори. Она пришла с некоторым запозданием и проходит поэтому в острой форме с соответственной сыпью, с соответственной лихорадкой.

Основное нападение на якобы господствующую у нас педагогическую школу, уклоняющуюся направо, повел т. Шульгин. Основная аргументация развернута им в предисловии к первому выпуску сборника «Проблемы научной педагогики» *.

«Марксистской педагогики еще нет. Разработаны отдельные частичные вопросы и только».

«Отдельные частичные вопросы...» Но ведь основные принципы заложены еще Марксом.

«Правда, есть «курсы»,— говорит т. Шульгин,— большие, пухлые курсы педагогики, но никто серьезно не может утверждать, что это и есть система марксистской педагогики: так много в них от прошлого, так много натаскано в них из буржуазных педагогик, так мало продуманного, проанализированного, нашего».

Это замечание т. Шульгина вызывает некоторое возражение. Само собой разумеется, что наша педагогика должна значительно отличаться от прошлой, так же как политическая экономия Маркса представляет собой совершенно новую систему анализа капитализма, но в эту новую систему вошли труды Рикардо и в значительной степени геге-

лианство. В. И. Ленин в своей знаменитой речи к комсомолу говорит о необходимости базироваться на горе фактов и наблюдений, собранных нашими предшественниками *. Было бы большой ошибкой, против которой нас предостерегал Ленин, думать, что мы можем создать какую-то свою педагогику, совершенно не считаясь с тем, что было раньше. Это пролеткультство, большой грех, который может привести и к большой беде. Это равносильно тому, как если бы вы не захотели ездить по железной дороге потому, что локомотив — продукт буржуазной технической мысли.

«Мы не знаем до сих пор предмета педагогики. Неясны и грани, отделяющие ее от других наук. Да и есть ли наука «педагогика»?»

Дальше, чтобы попытаться самому ответить, что собственно представляет собою педагогика, берется цитата из XVII тома Сочинений Владимира Ильича, где сказано: «После свержения царей, помещиков и капиталистов впервые только очищается поле для настоящей стройки социализма, для выработки новой общественной связи, новой дисциплины общего труда, нового всемирно-исторического уклада всего народного (а затем и международного) хозяйства. Это дело переработки самих нравов, надолго загаженных, испорченных проклятой частной собственностью на средства производства, а вместе с ней всей той атмосферой грызни, недоверия, вражды, раздробленности, взаимоподсиживания, которая неминуемо порождается — и постоянно возрождается вновь — мелким обособленным хозяйством, хозяйством собственников при «вольном» обмене между ними» *.

«А чем в этом вопросе может помочь педагогика? Можно ли, опираясь на нее, используя ее, ускорить этот процесс переработки? Но об этом «курсы педагогики» молчат. Но если они молчат, то кричат об этом дорожные камни. Молчать больше нельзя».

Как вы видите, огромная, широкая сфера сознательной работы по переделке людей, часть которой происходит стихийно,— это и есть, по мнению т. Шульгина, в широком смысле педагогическая работа. Против этого нельзя возражать. Правда, греческое слово «педагог» значит «руководитель ребенка»; «педагогия» — это в буквальном смысле «деторуководство». Но мы можем не считаться с тем, какое понятие вкладывали в этот термин греки.

Очевидно, педагогика есть та наиболее организованная форма воздействия, которой можно влиять на сознание людей, на стихийный процесс перевоспитания, ускоряя его и направляя по определенному руслу. Конечно, такое сознательное воздействие возможно лишь на основе изучения объективных данных.

Тов. Шульгин указывает, что даже марксисты часто не хотят считаться со стихийным воспитанием, совершенно игнорируют его и по-

этому своим вмешательством не только не помогают, но иногда даже тормозят его ход. Не говоря пока о том, верно ли это, можно, во всяком случае, установить, что педагогика нуждается в изучении этого стихийного процесса. Но нельзя сказать, что педагогика должна изучать стихийные явления и на этом ставить точку; педагогика в собственном смысле начинается именно там, где мы из этого изучения делаем практические выводы.

Изучение стихийных процессов и законов, по которым они развиваются, есть предмет социологии, социально-психологической науки. Если сравнить педагогику с социальными науками, то она аналогична не политэкономии, а экономической политике.

Тов. Шульгин постоянно варьирует положение: массы учатся на своем практическом опыте В. И. Ленин говорит, что массы учатся на своем практическом опыте, величайшая школа — это школа жизни, ничем искусственным она заменена быть не может и т. д. Но если бы мы сказали Ленину, что, так как массы учатся на собственном опыте, нужно признать нашу педагогическую работу излишней, он бы рассердился. Совершенно ясно, что наше дело — сокращать затрату сил и времени, нужных для приобретения массами опыта. Ленин говорил: крестьянин, когда откатывается от нас к Деникину или Дутову, проходит серьезный величайший опыт; он смотрит, как там, и хотя у нас ему не сладко, он придет к нам после этого опыта. Но это болезненный опыт, который стоит крови, колоссального количества разных несчастий и разорения. Если бы мы могли сократить его, то мы это сделали бы *.

Верно, конечно, что массы учатся на собственном опыте, но это не делает организованное воздействие, руководство ненужным.

В. Н. Шульгин совершенно прав: советское государство, партия, профсоюз, фабрики и заводы — все эти организации — школа; но и советская власть, и профсоюз, и партия учатся быть все лучшей школой. Все они, сознавая накопленный опыт, выводят некоторые правила, совершенствуют методы, вооружаясь которыми живые люди, деятели, работники — пропагандисты и организаторы — могли бы получше делать свое дело. Это громадная глава общественной педагогики. Мы расширили понятие «педагогика» и включили в нее не только методы воздействия на детей, но и воздействие на взрослых, на целые группы, классы, нации и т. д. Это мы называем внешкольным обучением или же политпросветительной работой.

Таким образом, педагогическая работа дробится на отдельные задачи, сливающиеся в широчайший синтетический процесс.

Тов. Шульгин говорит, что большинство наших педагогов не понимает объективных процессов, перевоспитывающих массы, и прохо-

дит мимо них. Я не думаю, чтобы он был прав. (Слова т. Шульгина о том, что «горе-педагоги должны отправиться к белогвардейцам» и т. д., я считаю только неоправданной полемической резкостью, которая основана на революционном темпераменте, но не может приниматься всерьез.)

Вот что говорит т. Шульгин:

«Массы учатся на своем практическом опыте». Так говорил Ленин.

«Под воспитанием в дальнейшем изложении мы будем понимать планомерное, длительное воздействие одного (или одних людей) на другого (или на других) с целью развития природных, биологических или социально полезных свойств последнего (последних)».

«Что общего между этими двумя формулировками? Почти ничего. И взяв эту затрепанную, изжеванную формулировку у старых буржуазных педагогов, наши друзья называют себя марксистами».

Вдумайтесь в этот прием. Словом «почти» т. Шульгин в известной степени ослабил эту свою формулировку. В. И. Ленин говорил, что массы учатся на опыте, но он говорил также, что массы должны учиться *активно*. В чем же состоит эта активность, как не в *организованном* воздействии людей, составляющих передовую группу класса, на его отсталые слои, на другие классы, руководимые им, и на детей в направлении воспитания и перевоспитания их?

В формуле, отвергаемой т. Шульгиным, говорится именно о воздействии классово просвещенных, классово сознательных людей на классово непросвещенных, несознательных людей. Как же в таком случае «нет ничего общего»?

Можно спорить о том, прав ли т. Калашников, утверждающий, что воздействие должно быть длительным, или не прав; длительное воздействие, разумеется, глубже и дает более прочный результат. Но, конечно, педагогический акт может заключаться и в одной речи, в агитационном призыве в острый момент.

Может быть, т. Шульгин считает, что неправильно, буржуазно в приведенной т. Калашниковым формуле то, что нужно заботиться о развитии «социально полезных и природно-биологических свойств»? Но нужно просто придираться, чтобы найти здесь какие-то буржуазные положения. Для буржуазии социально полезно, чтобы пролетариат безропотно нес иго труда; для нас социально полезно, чтобы у нас был преданный общему делу и сознательный участник социалистической борьбы и строительства. Поэтому неверно, что такая общая формула,— что нужно биологическое развитие населения, чтобы оно было здоровым, сильным, смелым, с крепкой мыслью и т. д.,— сама по себе содержит какой-то грех, является буржуазной формулой. На это замечание т. Шульгина ответил т. Калашников в «Во-

просах советской педагогики» *. Оговариваюсь, эта буря (быть может, буря в стакане воды), поднятая т. Шульгиным, была знаменательна и нужна. Если он сам и принижает школьную педагогику и не понимает значения школы в советской среде, где школа является упорядоченным методом общественного воздействия, то заслуга т. Шульгина — в сильном подчеркивании того, что педагогика в широком смысле обнимает все воздействие на наше общество, которое ведет его вперед по пути рождения нового человека и новых человеческих взаимоотношений, и что школьную педагогику нельзя от этого отрывать, она должна рассматриваться как часть этого процесса, как специфическая часть. Правда, специфичность эта т. Шульгину не совсем понятна, но тем не менее она несомненно нуждается в живой связи со средой, все окна и двери ее должны быть открыты в этот широкий, отчасти стихийный, отчасти проводимый партией, профсоюзными органами и т. п. процесс.

У т. Шульгина нет собственного определения, что такое педагогика; у него есть только наводящая мысль. Тов. Крупенина дает такое определение: «Предметом изучения педагогики должно стать исследование всего процесса социального формирования человека, изучение организации, методов и форм, в которых он развивается в условиях данной конкретной исторической эпохи и данной классовой среды, исследование всей суммы факторов, которые его определяют, закономерностей, которым он подчинен» *.

Это определение является односторонним. Правда, наша действительность имеет очень много передовых черт, и, кто изучает *нашу* действительность, тот, конечно, не хвостист постольку, поскольку действительность эта революционная. Но наше дело не только *изучать* революционную действительность, но и *помогать* ей. Тов. Шульгин спрашивает, может ли педагогика помочь. Именно с того места, где мы делаем выводы, *как помочь*, начинается педагогика, до этого — предпосылки педагогики.

У т. Крупениной выходит, что педагогом является человек, живущий на педагогической или биологической станции и констатирующий, что́ вокруг происходит, а вопрос нужно ставить так: мы изучаем процессы, как они происходят, но это изучение ведется не ради изучения, а для того, чтобы воздействовать на окружающую жизнь.

В своем ответе т. Калашников довольно верно указал на неточность утверждений т. Шульгина, что мысли, которые он высказывает, нашей педагогике неизвестны. Тов. Калашников приводит цитату из Педагогической энциклопедии: «Буржуазная педагогика всегда рассматривала организованный педагогический процесс изолирован-

но от того общественного окружения, в котором он ставился. Марксистское изучение вопросов воспитания считает совершенно необходимым совместное рассмотрение организованного и неорганизованного педагогических процессов в их взаимодействии и развитии. Только такая постановка вопроса может гарантировать развитие педагогики как науки, при которой рассматривается вся совокупность воздействий на человеческую личность и поэтому образуется возможность предвидеть результаты воспитательного процесса» *.

Мне кажется, что к этой форме (гораздо более четкой, гораздо более богатой, чем все то, что дается людьми, которые энергично говорят, что у нас нет никаких начал педагогики) никак нельзя придраться.

Правильно также указание т. Калашникова, что и некоторые буржуазные педагоги понимают это. Есть, например, книга «Педагогическое изучение среды» Буземанна, где прямо говорится: «Вместе с ней (со школой.— *А. Л.*) действуют в политически воспитательных целях еще церковь, наука и искусство, хозяйственная жизнь, политические партии, профессиональные союзы и, наконец, юношество, в виде юношеского движения» *. Вот вам, как буржуй понимает — не хуже нашего. Всю среду включил и прямо говорит, что педагогический процесс в школе нужно рассматривать как часть целостного процесса общественного воспитания. Но мы должны сказать, в каком направлении мы это делаем, когда идет речь о нашей *классовой* целеустремленности.

Тов. Калашников приводит некоторые цитаты из Энгельса и Маркса, где говорится, что человек есть сам фактор развития, указывается на обратное влияние сознания на бытие, указывается на процесс «переделки людей людьми», на то, что человек действует и как воспитатель; из этого ясно, что Маркс и Энгельс всегда помнили о важности этого длительного педагогического воздействия одних людей на других...

Из всех наших споров можно сделать серьезный практический вывод, что педагог должен быть знаком и со стихийными процессами, и с процессами широкой педагогики; школа должна занять свое место в ряду других педагогических факторов, но все-таки каждый работник на первое место должен ставить свое собственное дело и твердо знать свою партию в этом громадном оркестре, где он должен играть на своем инструменте. Если вы флейтист и, вместо того чтобы играть на флейте, слушаете, как играют контрабасы, скрипка и другие, то это совсем плохо; с другой стороны, если вы дуете на флейте, как на душу ляжет, не прислушиваясь к другим и не зная произведения в целом, то вас возьмут под руки и выведут.

Наш оркестр должен быть симфоническим, гармоничным, единым. У просвещенцев есть ряд инструментов: в области политпросветской работы — один, в области профобразования — другой, в соцвоспитании — третий и т. д. И внутри, скажем, самого Соцвоса есть разные разделы работы, но все они вместе должны представлять и в Наркомпросе, и вне Наркомпроса определенное единство.

1929 г.

Народное образование в СССР в связи с реконструкцией народного хозяйства

Товарищи! Я, как и все вы, с величайшим удовлетворением выслушал т. Скрыпника, который своим докладом в значительной мере облегчил мою задачу, так как он коснулся целого ряда общих вопросов и осветил их достаточно и правильно.

Было время, когда между Наркомпросами РСФСР и УССР была некоторая никому не нужная распря и когда вопрос об унификации народного образования в союзном масштабе натыкался на довольно неприятную атмосферу,— может быть, с обеих сторон. Я рад констатировать, что если партсовещание первоначально предполагалось собрать главным образом для третейского суда по вопросу о том, кто и в какой мере прав и виноват в разнице наших систем, то сейчас этот вопрос уже стал на свое место: нужно изжить еще существующую разницу, но с обеих сторон имеется полная и уверенная линия на соединение, каждая сторона проникнута достаточно уважением к опыту другой стороны и достаточно твердым намерением привести это дело к действительной унификации.

Равным образом, конечно, не может быть никакой речи о том, чтобы у нас с т. Скрыпником могло быть хотя малейшее разногласие по всем вопросам национальной культуры, по всем вопросам национального народного образования. Я здесь хочу подчеркнуть, что Наркомпрос РСФСР (может быть, не все члены его коллегии, но Наркомпрос РСФСР в целом) стоит на той же точке зрения, что и т. Скрыпник, относительно выделения каких бы то ни было частей из ведения Наркомпроса отдельных республик в какую-то особенную такую формацию, особенный агломерат союзных учреждений. Некоторое количество союзных учреждений мы имеем. Это, по-видимому, требовалось по различным серьезным соображениям, но надо положить этому

предел и держаться той линии, о которой говорил т. Скрыпник,— брать всю полноту круга просветительных и культурных учреждений каждой национальной республики или каждой федерации без этого выделения, которое может привести к очень вредным последствиям.

Все время приходится задавать себе не без тревоги вопрос: есть ли у нас действительно культурная революция? Конечно, та культурная революция, которая провозглашена еще в Октябре, та культурная революция, о которой говорил В. И. Ленин, она, конечно, есть, она все время идет. Мы все время перестраиваем нашу школу, мы все время ведем политпросветработу, мы все время пронизываем новыми началами нашу науку, наше искусство. Но когда XV съезд провозгласил свой лозунг культурной революции, он имел в виду не простое проведение этих процессов, которые и раньше имели место. Он указал на катастрофическое отставание нашей культурной работы по сравнению с ростом нашего хозяйства и вытекающими из этого роста задачами.

Предполагалось, что провозглашенная на XV съезде культурная революция будет означать, во-первых, ускорение темпа, очень сильное ускорение темпа в деле роста нашей культуры и всех тех учреждений, которые для этого роста культуры необходимы, во-вторых, включение сюда, в эту революцию, масс и их непосредственного, активного и творческого участия и, в-третьих, обострение классовой линии, более резкое проведение классовых, коммунистических начал в нашем строительстве. Потому что революционным можно назвать какой-нибудь процесс только в том случае, если он, во-первых, идет революционным темпом; во-вторых, если он есть массовое движение, ибо без масс никакие государственные ведомства революции производить не могут, а могут производить только те или другие отдельные, довольно мелкие или недостаточно широкие реформы, и, в-третьих, нет революции, если в основе движения не лежит классовая борьба. Революция в области культуры включает в себя обострение классовой борьбы, обострение борьбы за пролетарскую культуру, за социалистическую культуру.

Что же мы видим в нашей действительности? Я в последнее время от нескольких очень-очень авторитетных представителей и правительства и партии слышал скептические восклицания: есть ли у нас эта культурная революция; по существу говоря, и теперь, после XV съезда, революции еще нет; провозгласили мы этот лозунг, по-видимому, рановато.

Я это слышал от чрезвычайно компетентных и авторитетных людей. Я думаю, что скептицизм происходит как раз оттого, что, к сожалению, наш государственный аппарат не отразил постановлений

XV съезда в бюджете этого года. Это нужно сказать со всей определенностью. У нас есть некоторый сдвиг в области втузов и промышленных техникумов. Здесь партия специально взяла на свое рассмотрение вопрос о подготовке квалифицированных кадров и действительно способствовала значительному шагу вперед в организационном отношении и в отношении финансирования. Поздравляю т. Скрыпника с тем, что у них на Украине сдвиг сделан несколько больше, чем у нас. Но все-таки тот «героический прыжок», который по заявлению т. Кржижановского на съезде мы должны сделать, чтобы избежать катастроф на хозяйственном фронте,— героический прыжок в отношении увеличения бюджета на культурные надобности мы не сделали.

Если это нужно сказать о бюджете центральном, то еще больше это верно относительно местных бюджетов. Правда, год был очень тугой, и я говорю это не для того, чтобы жаловаться учительской массе на нашу судьбу. Но я полагаю, что в наших отдельных спорах между Наркомпросом и другими ведомствами и решающими инстанциями Совнаркома Наркомпрос был во многом прав, и отказаться от той мысли, что мы должны были несколько иначе построить бюджет в этом году, я не могу.

Если же мы обратим внимание на то, есть ли культурная революция в самой стране, в самом населении и есть ли в общем ходе развития нашей общей революции, нашего социалистического строительства предпосылки, которые делают эту культурную революцию неотложной, абсолютно необходимой, то здесь необходимо со всей определенностью сказать, что в массах, в стране культурная революция идет и развивается все сильнее.

Начну с того, что рабочие массы и весь крестьянский актив, даже можно сказать вся крестьянская масса, энергичнейшим образом требуют развития народного образования. Не только мы, просвещенцы, но и хозяйственники констатируют, что культурные требования стоят на первом плане. Население великолепно чувствует всю тяжесть цепей некультурности, которые сковывают ему крылья, сковывают его дальнейшее развитие. Население прекрасно понимает то, что сказал В. И. Ленин: «Главным препятствием к нашему социалистическому строительству является низкий культурный уровень масс» *. Население само это прекрасно поняло и требует от правительства и от партии, чтобы на это было обращено внимание и чтобы культурный голод был утолен, чтобы культурные ножницы были как можно скорее сближены.

При этом на местах происходит значительный перелом в смысле форм, в которых выражается потребность масс в просвещении.

Прежде это было просто требование: даешь школу, даешь библиотеку и т. д., недовольство тем, что всего этого мало делается. Затем пришла фаза, которая не прекратилась еще и сейчас и никогда не должна прекратиться, пришла полоса критики того, что дают,— целого ряда протестов против разного рода недостатков в тех культурных учреждениях, которые созданы государством и общественностью. Чрезвычайно характерно для нынешнего, третьего этапа появление в массе рабочих и в значительной степени в массе крестьян актива, который стремится вместе с нами работать. Отношение к школе и к своим обязанностям по отношению к школе чрезвычайно утончилось, развилось, углубилось. Есть два замечательных признака такого роста не только интереса масс к культуре, но и желания масс активно принять участие в культурном строительстве.

Первый — это очень широко развернувшиеся беседы с родителями, которые были организованы МГСПС вместе с МОНО и в которых Наркомпрос принимал деятельное участие. Скоро стенограммы этих совещаний выйдут отдельной книжкой «Рабочие о школе» *. Основной вопрос, о котором говорили на этих совещаниях,— это вопрос о неуспеваемости детей рабочих в наших школах и о значительном отсеве детей рабочих по мере приближения к высшим ступеням семилетки и особенно девятилетки. Рабочим ставился вопрос: чем вы объясняете, что ваши дети не успевают? Был указан целый ряд причин, о которых я сейчас говорить не буду, но среди них меньше всего указывали на плохое качество школы, чрезвычайно мало нареканий на учителей, очень много прямых похвал школе и учителям. Замечательно чуткое отношение рабочих ко всем тем условиям домашней обстановки, которые делают положение рабочего ребенка хуже, чем других: жилищные условия, недостаток питания, недостаток времени и недостаток внимания самих рабочих-родителей к школьной судьбе их детей. Целый ряд указаний, что они сами виноваты: служащие, говорят, может быть, получают и меньше нашего иногда, но они сами подготовленнее и у них есть внимание, что надо дочь или сына поддержать при приготовлении уроков и т. д., а в рабочей среде такого внимания к учению детей еще нет. Таких указаний чрезвычайно много.

И выводы: давайте устроим так, чтобы были помещения, где дети рабочих могли бы заниматься, организуем, может быть, некоторое специальное репетиторство для детей пролетариата, нулевые группы, улучшим школьные завтраки. Все это — целый ряд указаний в высокой степени практических, которые мы, конечно, всячески примем во внимание при обследовании и рассмотрении этого вопроса. Нам разрешен по этому поводу специальный доклад в Совнаркоме РСФСР.

В Совнаркоме СССР, где рассматривался вопрос об унификации школ по линии индустриальной, убедились, что, к стыду нашему, даже в них есть снижение количества рабочих. Поэтому Совнарком СССР также вынес решение о том, чтобы этот вопрос был проработан. Но я сейчас говорю не об этом очень важном факте, о положении рабочего ребенка — об этом я буду говорить после, а о той замечательной активности и той необычайной вдумчивости, которые проявляли рабочие по вопросу о сотрудничестве с нами.

Второе — культпоход *. Вы в общем знаете культпоход. Но вот простые цифры. Если взять в Саратове — этой колыбели культпохода — количество неграмотных, которое было обучено за те месяцы, которые прошли с культпохода, и за те месяцы, которые прошли до культпохода, то вы увидите, что за такой же период времени количество обученных повысилось в 10 раз. За 2,5 месяца до культпохода в Саратове и Саратовской губернии было обучено 1 тыс. человек, а за 2,5 месяца после культпохода — 10 тыс. человек. В нашем Баумановском районе с начала культпохода было обучено 7 тыс. человек, до культпохода за тот же период времени 700 человек. Когда само население принимает участие в культработе, то темп повышается в 10 раз. Да, это революция.

Если бы нам действительно удалось втянуть не только в Саратове, Москве и в некоторых других местах, а во всей республике, в деревне все наше грамотное население, чтобы оно проявило активность в деле обучения неграмотных, как это В. И. Ленин когда-то и предполагал, когда он думал, что можно в кратчайший срок ликвидировать неграмотность,— если бы та активность, которую мы тогда не нашли, сейчас найдется, если темп будет ускоряться в 5—7—10 раз, тогда мы имели бы действительно победоносную культурную революцию.

Массовое участие в нашем деле, массовая горячность, критика, подчас строгая, есть чрезвычайно положительная сторона дела. Но не с той только стороны мы испытываем давление: культурная революция необходима и с точки зрения развития народного хозяйства. Это нужно долбить повсюду и всегда, ибо хотя наши хозяйственники очень многое в этом отношении уже усвоили, набив себе некоторое количество шишек по линии подготовки кадров, по линии подготовки рабочей силы (а это есть громаднейшая проблема хозяйства и в то же время культуры), но все-таки недопоняли еще всего этого положения до конца. Надо, чтобы широчайшим образом развилось четкое понимание этого вопроса. Нам нельзя забывать этой задачи культработы, если мы не хотим болезненных срывов в области нашей индустриализации и еще больше — в задуманной нами колоссальной,

титанической реформе как технических, так и социально-экономических основ нашего хозяйства.

Индустриализация нашей страны проходит во многом блестяще,— мы идем, увеличивая из года в год процент нашего товаропроизводства, таким быстрым темпом, каким никогда не шла ни одна страна в мире. Это настолько блестящая сторона нашего развития, что она именно побудила в свое время консервативное английское правительство начать ту, еще и до сих пор не кончившуюся интригу против нас, которая означала: предположение, что предоставленный сам себе Союз Республик сгниет на корню, не оправдалось; они действительно строят социализм,— нельзя давать им мир, мир в их руках является сильным оружием против буржуазии, и поэтому надо вооружиться мечом.

И вместе с тем тот же наш рост ведет ныне к повороту общественного мнения в нашу сторону, мы видим его всюду за границей. Вы знаете, что в одной стране за другой — в Англии и во Франции среди буржуазии раздаются голоса за сближение, за совместную работу с нами. Этот поворот (который отчасти происходит и из-за великой распри между Америкой и Англией) вызывается отчасти и тем, что буржуазия, внимательно следя за развитием нашей страны, видит, что здесь делается огромное дело, дело колоссальной, небывалой доходности, и поэтому те, кто помогут нам в этом деле, получат очень большой барыш.

Недаром Маркс говорил: когда дело доходит до 10% прибыли, то каждый капиталист готов продать отца и мать при этом *. Такова сущность капитала, и глубокое беспокойство живет сейчас в костях всех наших врагов, которые думают, как бы какая-нибудь страна, та же Америка и даже Германия, не прорвала бы блокаду и не пошла бы навстречу нам в деле помощи по механизации всего нашего труда и рационализации его постановки.

Но, при всех наших успехах, мы великолепно знаем, какое колоссальное количество недостатков у нас — недостаточная продуктивность труда, плохое качество, высокая себестоимость товара. Мы не можем сейчас добиться, по крайней мере сейчас не добились еще, того минимального 7%-ного снижения себестоимости, без которого мы не можем связать концы с концами нашего бюджета.

Чем же объясняются низкое качество нашего труда, пьянство, прогулы, небрежное отношение к делу, большое количество брака? Война и революция произвели значительную убыль в основных кадрах пролетариата. Расширяя производство, мы также включаем в пролетариат новый элемент. Это, конечно, отражается дурно и на его политической сознательности, и на его профессиональной квалифика-

ции. Чем скорее сам пролетариат через профсоюзы и партию сумеет их переварить, превратить их в органическую клетку подлинно пролетарского тела, тем лучше.

Но ведь это культурная работа. Если бы Наркомпрос и его учреждения оставались бы где-то за бортом и в смысле организации всякого рода внешкольного образования, и в смысле внимания к процессам общего роста культуры, если переквалификация взрослых рабочих даже в чисто профессиональном отношении целиком ляжет на хозяйственные органы,— разумеется, ничего из этого не выйдет.

Культурная революция и ее задачи лежат непосредственно на обязанности Наркомпроса. Но культура шире, чем те задачи, которые ведутся Наркомпросом. Задача поднятия классового самосознания и профессиональной квалификации растущей пролетарской массы — это одна из центральных задач промышленности, общеполитической жизни страны и культуры.

В зависимости от роста культурности масс находится и правильность контроля в отношении специалистов; наша некультурность приводит, с одной стороны, к тому, что часто мы не можем рассмотреть подлинного вредителя или, скажем, проверить такого специалиста, у которого слабы знания и который слабостью своих знаний задерживает рост нашего развития, влияет на доброкачественность продукции, а с другой стороны, не можем оценить по заслугам хорошую, добросовестную работу. Отсюда общее недоверие к специалистам. В темноте все кошки серы. Близорукий человек не может отличить, где лошадь, где корова. Говорят о росте спецеедства. Но здесь, по-моему, не рост спецеедства: спецеедство в его отвратительных формах (зависти к большому окладу специалиста, зависти к нему как к культурному человеку) — все это такие демагогические, нездоровые стороны, которые не особенно тревожат. Это можно ввести в рамки, это не есть коренное, пролетарское, а, скорее, цеховое и мелкобуржуазное явление.

Другое дело — это глубокое опасение, нет ли обмана, хорошо ли работает, не работает ли вхолостую тот или другой специалист. А проверить его часто невозможно. Почему? Потому что масса малокультурна, технически не имеет полного представления о всем ходе работы на своей фабрике и заводе. Я согласен, что производственные совещания потому не дают никаких результатов, как, например, сказал в своем докладе т. Гольцман, что советы рабочих не принимаются во внимание, хотя многие из них дельны. Я глубоко убежден, что советы рабочих часто бывают дельными, но то обстоятельство, что некультурность масс является колоссальным затруднением для нее самой, чтобы быть подлинным хозяином производства и четко видеть, что де-

лается, и чтобы рабочее изобретательство и рабочие советы действительно обновляли наше производство,— это, конечно, не подлежит никакому сомнению.

Необходимо побороть в области технической малую культурность пролетариата, т. е. класса-диктатора, класса, на плечах которого лежит социалистическое строительство.

Здесь у нас происходит чрезвычайная неувязка. Недавно мы заслушали в СНК СССР вопрос об организации индустриального образования. СНК постановил, что данный вопрос совершенно неясен, не проработан и что надо провести по этой проблеме дискуссию. Будем дискутировать и постараемся добиться в этой дискуссии более четкой постановки.

Относительно места, какое будут занимать квалифицированные рабочие в будущей промышленности, имеется коренное разногласие. Госпланы РСФСР и СССР и Наркомпросы РСФСР, УССР и, вероятно, другие утверждают, что квалифицированный рабочий будет играть в промышленности большую роль ввиду общей рационализации, что нужно рассчитывать, что приблизительно 60% рабочих должны быть квалифицированными. А ВСНХ, Наркомтруд и отчасти ВЦСПС доказывают, что если мы оставим 40% квалифицированных рабочих, которых мы имеем сейчас (причем эти 40% ни в какие ворота не лезут, если сравнивать с Америкой и Германией), то этого будет вполне достаточно. Они рассчитывают на то, что конвейерная система упрощает манипуляции каждого отдельного рабочего, снижает квалификацию, дает возможность участвовать в продукции все большему и большему количеству малоквалифицированных рабочих.

Я не буду вас вводить в общий теоретический принцип этого спора, но всем вам, конечно, ясно, что это вопрос очень важный, и всем понятно, как это плохо, что мы не знаем ни того, какое количество рабочих нужно готовить, ни какой именно квалификации. Ни хозяйственные органы, ни плановые органы дать нам точные задания, сказать точные цифры пока еще не могут.

В зависимости от этого находится целый ряд очень существенных вопросов, скажем, вопрос о ФЗУ,— какая нужна сеть, какие именно отрасли труда в промышленности должны быть им охвачены — все или только такие, которые требуют высокой квалификации, какой должен быть срок обучения, какая должна быть программа этих ФЗУ, каким образом ФЗУ могут быть приспособлены к определенным разрядам рабочей силы, которые устанавливаются сейчас совершенно по-новому.

Далее, не разъяснен еще вопрос, где и как мы будем вырабатывать мастеров. Совершенно ясно, например, что соотношение между

инженером с высшим образованием и техником со средним образованием у нас безобразное. При этом мы не можем идти путем уменьшения количества инженеров, а должны идти путем увеличения количества техников. Здесь споров нет. Но в общем, какой квалификации люди нужны будут, в каком количестве — все это еще пока совершенно неясно.

Очень характерно, что СНК СССР постановил принять во внимание нужды, по крайней мере, тех нескольких заводов-гигантов, которые намечены на это пятилетие, и конкретно разработать вопрос о том, что нужно сделать, чтобы этим гигантам дать высококвалифицированную рабочую силу, как должна перестроиться наша школьная структура для того, чтобы мы могли совершенно точно выполнить заказ, который уже совершенно конкретно, до чертежей, до определенных цифр, выясняется из плана строительства этих гигантов.

Приходится выхватывать очень большие, но отдельно стоящие задачи, потому что в общем плане нам чрезвычайно трудно продвинуться вперед. Однако хорошо уже то, что хозяйственные и плановые органы поняли наконец то, о чем Наркомпрос давно уже звонил во все колокола, давно уже бил в набат, поняли, что вопрос подготовки кадров есть центральный хозяйственный вопрос и что вместе с тем это есть центральный культурный вопрос, что здесь имеется полная смычка обеих этих задач.

Товарищи хозяйственники очень напирают теперь на общее образование, в то время как раньше у них было такое настроение, что нам интересны только втузы и хозяйственные факультеты, нам интересны специалисты, которые к нам должны поступить завтра. Теперь положение иное. Теперь хозяйственники даже напирают на то, что Наркомпрос проглядел важную сторону культурного строительства, что вопрос о ФЗУ, дорогой школе для нашего времени, в конце концов по-иному ставился бы, если бы у нас была бы уже политехническая фабрично-заводская семилетка, которая охватила бы все 100% детей рабочих. Я совершенно согласен, что фабрично-заводская семилетка необходима, я только энергично отрицаю, что здесь есть какая-нибудь вина Наркомпроса. Беспрестанно, с настойчивостью, заслуживающей лучшей участи, Наркомпрос указывал, что у нас происходит отставание, что мы даже там, где задача создания школы, опирающейся на производство, вполне может быть разрешена, отстаем, что мы в деле создания фабричной семилетки отстаем безобразно.

Мы постановили в течение пятилетия организовать общедоступную фабрично-заводскую семилетку политехнического характера *. Если хозяйственники и думают, что мы сможем сдвинуться в этом отношении так, как надо, если они думают, что мы нашим государст-

венным и местным бюджетом сможем это сделать, в то время как сюда входит постройка новых зданий и другие необходимые нужды,— то они ошибаются. Правда, они теперь сами понимают, что им придется здесь помогать.

Фабрики и заводы должны сами помочь в этом отношении. Если они встретят какие-нибудь препятствия, то нужно будет опять ставить вопрос этот в боевом порядке. Мы знаем, в каком состоянии находится местный бюджет. Местные исполкомы рады бы пойти навстречу, но они переливают из пустого в порожнее в своих цифрах и отказывают нам не всегда потому, что они не понимают важности задачи, а очень часто потому, что они находятся в проклятой необходимости где-то с кого-то что-то взять. Наш местный бюджет развивается туго, между тем как индустрия растет колоссально. Ведь индустрии даются миллиарды.

Действительно смешно, когда те или другие финансовые работники в ответ на постановку вопроса о том, чтобы в капитальное строительство включалось строительство школьных зданий, включалось бы то школьное оборудование, которое для фабрики или завода безусловно необходимо, нам говорят, что это идет по другому бюджету. Но ведь местный бюджет не может этого выдержать, а промышленность от слабости нашей работы страдает. Это вопрос индустриализации, и он должен быть введен в план индустриализации. На это говорят, что если мы введем народное просвещение в план индустриализации, то мы этим замедлим развитие индустрии. Но ведь это получается так же, как если бы рассуждали так: нам нужно ускорить производство — поднимем ассигнование на зарплату, на машины, сырье, но не будем давать смазочного масла — маленькое дело это, можно обойтись и без него. Всякому ясно, что при этом продукция остановится. А рабочая сила поважнее смазочного масла, и не понимать, что вопрос о репродукции и о повышении квалификации рабочей силы есть именно вопрос индустриализации,— преступно.

Нелепо не включать учреждения, совершенно необходимые для поднятия производственной квалификации пролетариата, в производственный план, потому что они в ведении Наркомпроса.

Я с величайшим удовольствием должен сказать, что Госплан усвоил эту идею. Он великолепно понимает, что вопрос о производственных кадрах и не только о производственных кадрах в точном смысле слова, но и о всей культурной обстановке, об уровне народного образования есть, по существу говоря, вопрос хозяйственный.

Огромное количество наших школ лежит за пределами индустрии, непосредственного, прямого отношения к ней не имеет. Но они

имеют к задачам индустриализации косвенное отношение через сельское хозяйство. Было бы лишним объяснять вам эту связь сельского хозяйства с индустрией,— вы это прекрасно знаете сами; но вопрос ставится в высшей степени конкретно: путем агротехнического подъема деревни и постепенной социальной реорганизации, путем введения больших социалистических сельскохозяйственных единиц на началах совхозов, колхозов, кооперации и товариществ по обработке земли мы намерены добиться для ближайшего пятилетия повышения нашей урожайности по крайней мере на 35%.

При этом рост нашего населения, надобность экспорта и необходимость выйти из того унизительного положения, когда у нас при среднем урожае возможны перебои с продовольствием, ставят вопрос так: если мы на эти 35% не вырастем, то это приведет к колоссальным потрясениям и большим страданиям, это будет значить, что импорт наш будет замедляться вследствие отсутствия вывоза пшеницы (одним лесом мы не сможем оплатить весь тот импорт, который требуется ростом индустриализации). Это будет значить, что государственного запаса хлеба у нас не будет, и при этих условиях и непрерывном росте населения мы идем навстречу к бесконечным трениям и бесконечным судорогам. Поднять на 35% урожай можно,— ведь даже тогда мы еще останемся в хвосте всей Европы. Но трудно это потому, что таким темпом все-таки нигде никогда сельское хозяйство не шло. А наше массовое сельское хозяйство, с большой примесью еще азиатчины в нем, является малоподвижным.

Нужны гигантские усилия с нашей стороны, чтобы добиться цели. Расширение наших запашек на 7% и поднятие в среднем урожая на крестьянском поле на 3% в этом году будет первым пробным делом на этом пути. Если это удастся, то мы можем спокойно смотреть на будущее, но если не удастся, это не значит, что все сорвано, а будет значить, что нужно удесятерить энергию. В эту работу входит уже вся наша сельскохозяйственная система.

Само собою разумеется, что сельскохозяйственные учебные заведения вследствие этого должны быть поставлены в центре внимания партии, пролетариата, всей нашей общественности и, конечно, Советского правительства, как это было с индустриальными вузами и средними учебными заведениями. Совершенно ясно, что мы должны произвести много коренных реформ для того, чтобы непосредственно притянуть сельскохозяйственные учебные заведения к этой новой задаче. Они все еще помнят старые помещичьи и землевладельческие хозяйства, они все еще считаются с раздробленными крестьянскими хозяйствами, а ведь колхоз, который очень велик, который расположен, может быть, на нескольких тысячах акров и у которого хозяин

не государство и не единоличник, а многоголовое собрание участников,— это совершенно новая форма. Тут нужна громадная научная и научно-учебная работа в этом направлении. Это будет сделано. Но для этого нужны средства.

Тов. Скрыпник правильно говорил, что у нас положение вузов вообще чрезвычайно тяжелое, а положение сельскохозяйственных вузов у нас отвратительное, начиная с Академии им. Тимирязева. Мы затеваем по инициативе партии и правительства произвести неслыханный переворот, мы хотим в течение небольшого количества лет миллионы крестьян, мелких собственников превратить в полусоциалистов, людей, которые будут вести деревенское хозяйство и будут поднимать на своем участке агрономию до западноевропейской ступени. И вместе с тем сельскохозяйственные учебные заведения, из которых идет первоначальный свет для этого, пока еще находятся в состоянии развития.

Что же такое низовая сеть сельскохозяйственных учебных заведений? Это просто сельская школа. Сельская школа есть огромной важности фактор сельскохозяйственного развития. Американцы при чрезвычайно высоком уровне своего фермера все-таки делают так: высшие учебные заведения окружены, как подсобными органами, сельскохозяйственными техникумами, а те инструктируют непосредственно учительскую массу, устраивают агрономические кружки в школах. Эти агрономические кружки детей вводят зачастую новые и важнейшие мероприятия в окружающую фермерскую среду.

При первой же нашей попытке сделать нечто подобное через повышенные крестьянские школы — через школы крестьянской молодежи — успехи превзошли все ожидания. Школы крестьянской молодежи, которые часто пребывают в нищете и поэтому очень малопроизводительны, там, где есть мало-мальский просвет, оказываются не только прекрасными учебными заведениями, вырабатывающими действительно активного молодого крестьянина, но они непосредственно начинают действовать на весь округ в смысле повышения сельскохозяйственной продукции.

Уровень нашего крестьянства настолько низок, что учить борьбе с вредителями, учить улучшенным формам садоводства и огородничества, всякого рода примитивным опытам, которые показывают крестьянам, как важно протравить семена и т. д., вполне могут наши школы — сельская и средняя и высшая, путем инструктажа, путем заочных курсов, всякого рода конференций и маленьких собраний, где были бы прочитаны соответствующие лекции, даны брошюры и точные указания.

Школа может превратиться в один из крупнейших факторов развития этого дела и, в свою очередь, получить ленинские педагогические основы для сельскохозяйственной школы. В. И. Ленин говорил: наш ребенок, наш подросток должен учиться иначе, чем учится буржуа. Он должен учиться так, чтобы каждый день выполнять какую-то практическую задачу, пусть самую простенькую, пусть самую маленькую, но практическую, общеполезную *.

Мы подведем настоящую трудовую базу под школу, когда мы все — и чтение, и письмо, и счет, и измерения, и посезонное изучение природы, почвы, растительности, животных и т. д.— поставим на службу отдельным конкретным задачам, направленным к повышению урожайности, к повышению доходности крестьянского хозяйства таким образом, что база каждого нашего комплекса, который мы будем проводить в деревне, окажется вместе с тем проектом, задачей для выполнения какого-то практического сельскохозяйственного мероприятия.

Наркомпрос разработал широкую инструкцию, в которую включаются решительно все наши учреждения, вплоть до художественных; мы весь Наркомпрос целиком в разных формах, путем различных подходов, хотим заставить работать над поднятием урожайности. Здесь мы опять имеем разительный пример того, как задачи культуры и задачи хозяйства сливаются вместе. Когда т. Молотов в своем докладе на XV съезде сказал, что мы никогда не сможем двигаться вперед, если не произведем агротехнический, социально-экономический переворот в деревне, он добавил, что там мы встретим страшного врага — деревенскую тьму и что, если мы его не победим, ничего не будет удаваться.

А для этого надо призвать на помощь нас — просвещенцев, учительство. И мы должны на этот призыв самым решительным образом откликнуться. Учитель и как общественник в борьбе за социалистическую деревню против кулака является одним из передовых борцов за социализм, и как педагог, который, если он сумеет приспособиться к этой практике, к этому способу ведения дела, окажется великим фактором, великим деятелем в деле завоевания хлеба.

Я уже сказал, что в области фабрично-заводской семилетки вопрос о повышенной школе ставится всецело как часть проблемы кадров — одной из центральных проблем нашего времени. Но вообще как обстоит дело с повышенными школами?

Основной вопрос и здесь — пролетарские элементы в этой повышенной школе. Остальное разрешается подсобно. В каком отношении находится наша городская повышенная школа-семилетка и в особенности девятилетка с пролетариатом? Процесс пролетаризации этой

школы, если судить по последним группам, в последнее время остановился, даже как будто чуточку упал (очень мало, правда). Но он должен непрерывно расти. Какие причины этого видит Наркомпрос (он доложил их и Совнаркому)?

Мы видели те причины, которые указали нам на родительских совещаниях. Родительские совещания очень серьезно подчеркнули недостаточность бюджета, отсутствие средств для питания, для спокойного обучения и т. д. Необходимо прийти на помощь пролетарской бедноте так же, как мы помогаем пролетарской бедноте в наших вузах. Неправильно, что в вузах нужна стипендия и помощь пролетарскому студенчеству, а до вуза не нужна или что можно обойтись только рабфаком.

Рабфаки — превосходное учреждение. При всех своих глубоких недостатках они дают нам 13 тыс. студентов в год. Но этого недостаточно. Мы должны проводить пролетария в вуз и через другое русло. Здесь нужно помогать разными мерами, которые я перечислял и сейчас останавливаться не буду. Нужно сказать, что Совнарком РСФСР уже принял принципиальное постановление о введении стипендий для детей беднейших пролетариев и заказал вам проработать все те вопросы специально педагогической помощи детям пролетариев, которые Наркомпрос может совместно с общественностью изыскать для улучшения их положения.

Но есть и другой вопрос. Отчасти на это указывалось родительскими совещаниями, и в особенности напирает на это комсомол: неизвестно, куда наш пролетарий-подросток может пойти, окончивши девятилетку. У девятилетки нет точной установки. Когда он пытается проникнуть в вуз, он оказывается плохо подготовленным. Ему нужно еще затратить дополнительную сумму на работу с репетитором или на каких-нибудь курсах. Само собой понятно, что это является большой помехой для бедных детей и что тут есть сито, через которое проникают лишь те, которые могут затратить 100—150 руб. на дообучение.

С другой стороны, наш профессиональный уклон в наших спецкурсах, как их в Москве называют, в последнем концентре школ второй ступени * служит, по признанию многих, помехой к правильному изучению тех наук, которые необходимы для поступления в вуз, и в то же время не дает действительного куска хлеба, недостаточно подготовляет к непосредственной работе. Исключением является педагогический уклон, но и здесь мы прекрасно знаем, что педагоги, которых мы получим, будут очень слабы. Наша рука — владыка, мы можем послать их в учебные заведения, но они будут слабо подготовлены, в этом нет никакого сомнения.

Я должен обратить внимание на следующее обстоятельство. По моему мнению, школа, которая разрешает этот вопрос в смысле окончательной профессионализации второго концентра, делает ошибку, так как этого взгляда не разделяет пролетариат. Это не находится в контакте с настроением пролетариата.

Тот факт, что наша школа второй ступени дает недостаточный материал для вузов, объясняется очень просто. Окончившие девятилетку в 1928 г. поступили туда в 1919 г. Это значит, что те дети, которые сейчас держат экзамен, первые годы обучались в 1919—1920 гг. Вы все помните, чем тогда была школа. Это многострадальные дети, которые основу грамоты проходили в ужасных условиях. В младших группах уже сейчас лучше пишут, чем в старших, и лучше знают грамоту, чем в старших, потому что старшим группам страшно трудно пополнить, доучить то, что они пропустили. Подождем, чтобы школу прошли дети, которые начали учиться в 1923 г. Для того чтобы они пришли в университет, надо (к 1923 г. прибавьте 9 лет) ждать 1932 г., и тогда судите о школе, да и то приняв во внимание, что каждый ученик стоит в пять раз дешевле рабфаковца и раза в четыре дешевле, чем гимназист или реалист в старое время,— стало быть, учится в буквальном смысле слова на медные гроши. Если мы к тому времени несколько увеличим наш бюджет на школы второй ступени, поможем беднейшим ученикам-пролетариям и дадим им с первого года здоровую школу, тогда и посмотрим, будут ли они успевать или нет.

Нигде в мире нет такой краткой подготовки к вузу, как у нас. Всюду признано, что высшие науки, преподаваемые в специальных высших учебных заведениях, требуют очень длительной подготовки. Например, в Америке готовятся с 13—14 лет, в Германии минимальная подготовка 11 лет. Но не нужно далеко ходить. У нас есть дорогой любимый сосед — Украина, которая имеет уже школу-десятилетку. Украинцы, по всей вероятности, не менее способны, чем мы, и они учатся 10 лет, а мы — 9 лет для того, чтобы считать законченным среднее образование.

Поэтому мы совершенно определенно требуем и будем требовать от партсовещания 10-го года обучения. Только при этом условии мы можем обеспечить правильную подготовку к вузу и создать такую школу, которая будет иметь более серьезный педагогический, а также и другие уклоны. Нам непременно надо строить наш последний концентр школы на два случая — и как подготовку к вузу, и как подготовку к жизни. Госплан СССР очень удачно выразил эту мысль: система народного образования в СССР должна быть построена так, чтобы школы 4, 7, 10 лет и т. д. представляли собой, с одной стороны, переход в следующую ступень и, с другой стороны, выход в

жизнь; четырехлетняя школа должна давать определенную квалификацию, семилетняя — другую и т. д., и обе они должны давать и знания, и навыки, и определенное право двигаться дальше в учебном отношении.

Это правильное построение. Так мы и должны вести это дело. Я должен сказать, что почти во всем мире давно поставлен этот же вопрос. В Америке (несмотря на то что там пролетариев в школах второй ступени почти нет) не могут провести всех окончивших школу второй ступени в вузы, и там также стоит вопрос о том, что нужно одновременно обучать и профессиональному уклону.

По-моему, только такое решение, к которому приходит и Наркомпрос Украины и мы, может разрешить этот вопрос. Просто профессионализация — это есть мера гибельная, которая подорвет самый нормальный приход в вузы путем школы, начиная с первой группы и до конца, и исказит все единство нашей учебной системы.

Далее, относительно классового выправления нашей просвещенской линии. Этот вопрос упирается в состав самих учащихся. Мы в этом году во втузы приняли 65% чисто рабочих, т. е. не считая крестьян. Мы очень твердо проводим и будем проводить пролетаризацию. Мы очень хорошо понимаем жалобы служащих, интеллигенции, что прием их детей в высшие учебные заведения все больше сокращается; вероятно, он еще несколько сократится. Я хорошо понимаю, что отцы-служащие, которые не знают, как дать детям высшее образование, приходят в отчаяние. Бывают даже случаи самоубийства на этой почве. Но что можно здесь сделать?

Только одно: внедрить служащим понимание того, что не все на свете должны иметь высшее образование, что никакая страна не может и мы никоим образом не можем дать всей молодежи высшее образование, что нам нужно колоссальное количество людей средней квалификации и что нужно мириться с тем, что теперь не так, как прежде: если ты носишь воротничок и галстук, то сын твой будет в вузе, а если ты носишь толстовку, то не будет. Один человек, который приходил ко мне в Наркомпрос, чуть не плакал, говоря, что у них-де четыре поколения были в вузе и что для его сына не получить высшего образования — колоссальнейшая трагедия. Я ему ответил: вы ставите вопрос так, что если рабочий хочет попасть на это место и ваш сын, то я должен сделать так, как было до революции, т. е. выбрать вашего сына, а рабочего оставить без образования.

Совершенно ясно, что с точки зрения развития революции, которой нужны совершенно преданные специалисты, их легче всего почерпать из рабочей среды и мы должны позаботиться о пролетаризации высшей школы. А из этого надо делать выводы: под пролетаризацией

средней школы и высшей школы надо понимать повышение процентного отношения пролетариата и снижение всех прочих.

Но часто в жизни наблюдается безобразное явление, которое необходимо постараться сейчас же приостановить: скажем, не принимают детей торговцев, детей священников, хотя места в школе есть. Это делают бюрократы — хотя, может быть, они и комбюрократы, боясь потерять свое партийное реноме, если у них в школе процентное отношение будет несколько хуже. Ведь ясная боевая задача культурной революции ставит перед нами вопрос о всеобщем обязательном обучении. Недавно в одной превосходной статье в «Правде» (эта статья называется «Боевые задачи культурной революции») была брошена неосторожная фраза: нам нужно устроить проверку социального состава нашей школы второй ступени. Во многих случаях это было понято так, что надо провести чистку и детей лишенцев и полулишенцев и т. д. исключить. Теперь мне удалось договориться с редакцией «Правды», и она согласилась в ближайшее время поместить статью для разъяснения этого вопроса.

Программа нашей партии строго устанавливает, что задача нашей школы — коммунистически воспитать детей пролетариата, детей непролетариев и даже чуждые пролетариату элементы. Наш долг охватить школой первой ступени абсолютно все население, а школу второй ступени сделать как можно скорее общедоступной. Если у нас есть возможности, если есть свободные места, то мы должны принимать какого бы то ни было ребенка — пусть его отец будет не только поп, а хотя бы и архиерей. Это, товарищи, абсолютно точно, правильно, и я прошу заметить, что это точка зрения правительства и партии и никаких в этом отношении сомнений быть не может. Если вы имеете перед собою определенное количество мест в вашей школе, вы должны прежде всего дать места детям рабочих; но если у вас остаются места и вы имеете определенные категории, скажем, детей лишенцев, вы можете их принять в школу. Если мест хватило для всех, если вы всех удовлетворили, то это должно быть гордостью для данной школы, ее заслугой.

Мы должны стремиться к тому, чтобы школа второй ступени была общедоступной как можно скорее и чтобы дети не оставались в отравленной среде, а делались культурными революционерами, современными людьми. Нужно переломить их развитие, претворить их в членов того поколения, которое, по мысли Коммунистической партии, должно завершить коммунистическое строительство. Нельзя стоять на той точке зрения, что мы навеки закрепляем их в качестве контрреволюционных элементов, нам чуждых. Это неправильное понимание классовой борьбы.

Были такие случаи, когда школы закрывались совсем: школу второй ступени есть возможность содержать, а ее закрывают. Что такое, мы запрашиваем, в чем дело? Отвечают: да у нас нет подходящих социальных элементов, потому и закрываем. Бывают администраторы, которые рассуждают так: как довести в моей школе пролетариат до 70%? Либо надо очень помозговать, чтобы у меня не было отсева, чтобы пролетарский ребенок не выскакивал из школы на 4—5-м году обучения на улицу, но это очень трудно; а вот если я исключу 20 человек чуждого элемента, у меня будет 70% пролетариата. Так и делают те, кто не хочет сколько-нибудь внимательно вдуматься, чтобы разрешить вопрос о том, как удержать детей пролетариев в школе. Я считаю чрезвычайно важным подчеркнуть здесь это обстоятельство. Наркомпрос РСФСР дал уже по этому поводу разъяснение, и Центризбирком уже дал соответствующие указания, что дети лишенцев ни в коем случае не лишаются права получать образование. Может быть, они поступают в последнюю очередь, но надо определенно сказать: нельзя таких детей исключать из школы, это совершенно незаконно и этого не должно быть.

Я уже говорил о необходимости введения целого ряда чрезвычайно важных мероприятий, которые бы улучшили состав школы путем большей доступности ее для пролетариата и для беднейшего крестьянства.

Здесь я должен обратить ваше внимание и на нашу массовую крестьянскую школу. Мы имеем там такое положение. На третьем году у нас уже получается отсев в одну треть, на четвертом году получается отсев в две трети. Кто остается в школе? Конечно, дети наиболее зажиточных элементов. Мы имеем четырехлетнюю деревенскую школу для кулаков и зажиточной части крестьянства. Не в том опять-таки решение вопроса, чтобы их исключать,— мы хотим провести всеобщее обязательное обучение, но дело в том, чтобы поддерживать эти две трети, которые выходят вследствие своей бедности.

В области школы много недостатков кроме классового состава. Я не знаю — правильна ли та линия, которая в последнее время проявляется кое-где, правильно ли упрекают Наркомпрос РСФСР в том, что при пересмотре программ ГУСа * мы поставили перед собою задачу приблизить нашу программу к возможностям нашей школы, к возможностям самого учителя и в особенности обратить внимание на технические навыки, которые у нас были в значительной степени в забросе, но что мы вместе с тем как будто бы снизили классовый характер этих гусовских программ. Я должен сказать, что даже Надежда Константиновна полагает, что в некоторых случаях мы невзначай (не потому, чтобы мы этого хотели), приближая первона-

чальные программы ГУСа, которые представляли собою некоторый перелет по сравнению с настоящим уровнем наших школ, несколько ущербили их с точки зрения классового содержания. Мы хотим здесь не то чтобы пересматривать нашу программу,— этого от нас никто и не требует и это очень разорительная вещь — так часто менять программу, но некоторые отдельные поправки мы, конечно, склонны сделать, если эти поправки окажутся нужными. И все же надо сказать, что программы ГУСа оправдали себя и что они продолжают лежать в основе нашей учебной работы.

Хуже обстоит дело с установлением принципов и методов воспитания. Здесь сделано до крайности мало. Мы должны особое внимание обратить на эту сторону.

Воспитание — вообще дело колоссальной сложности, но все-таки трудно что-нибудь ответить, если вам будут говорить: почему у вас скверно дело поставлено с воспитанием? Вопрос о школьном самоуправлении топчется на месте, скорее подался назад, чем пошел вперед, если не говорить об отдельных образцовых школах. Вопрос о воспитании коллективных чувств, о воспитании нового человека тоже теоретически едва-едва поставлен, а речь идет о том, как согласовать воспитательное воздействие школы, организации, а с другой стороны — семьи, улицы и т. д. Воспитание — это вопрос колоссальной важности, над которым мы усиленнейшим образом работаем все, и я в том числе, но который только впервые поставлен во всем его педагогическом размахе.

С ним связан вопрос о дисциплине. Вопрос о дисциплине у нас очень болезненный. С одной стороны, мы категорически заявили, что, кроме дисциплины, вытекающей из самого педагогического процесса, из школьного труда, никакой другой мы не должны проводить. Даже вопрос о проведении дисциплины через детские организации справедливо подвергается величайшему скепсису. Это превращение самоорганизации, самоуправления детского в милицию, конечно, в высокой степени предосудительно.

С другой стороны, мы имеем заявления даже из среды учительства: мы безоружны перед озорством наших детей и учеников, и если вы нам не дадите новых мер дисциплинарного воздействия, то мы не ручаемся за то, что это озорство не вкоренится в них. Нам приходилось не раз слышать от рабочих и работниц заявления: школа слаба, школа не подтягивает, ребята озоруют. Недавно у меня в Наркомпросе была сотня рабочих одного из московских районов, и одна работница говорила прямо, конечно сильно преувеличивая: «На тех детей, которые сейчас у вас воспитываются, мы смотрим как на пропащих, так по крайней мере других воспитайте в большей строгости».

Конечно, другие рабочие сейчас же ее прервали, запротестовав горячо против такого неожиданного вывода, что мы «пропащих людей» воспитываем; но сама возможность со стороны работницы, советской активистки, такого безнадежного суждения показывает, как страдает работница-мать от распущенности, озорства детишек.

Сейчас стоят два центральных, чрезвычайно для Наркомпроса важных вопроса. Это вопрос об антирелигиозном воспитании и вопрос борьбы с антисемитизмом. В обоих этих вопросах дело обстоит неблагополучно. Только сейчас выработано методическое письмо Главсоцвоса по линии антирелигиозного воспитания, которое в скором времени вы получите. Н. К. Крупской, ставшей во главе отдельной комиссии, поручено проработать вопрос об антирелигиозной борьбе по всем линиям просвещения.

Я не буду говорить о причинах, по которым мы в этом отношении отстали. Причины есть, и они довольно уважительные, но не в этом дело, а в том, что сейчас нам необходимо чрезвычайно активизировать нашу борьбу с религией. Первое заседание ГУСа 8 апреля будет посвящено этому же вопросу.

Мне подали записку относительно того, что все вновь и вновь в газетах появляются строгие суждения по поводу всяких безобразий, в том числе и антисемитских и в значительной степени прямо контрреволюционных, которые проявляются в ленинградских школах. Я думаю, что дело заключается не в том, что ленинградская школа стала хуже, а в том, что пресса стала зорче за этим следить. Я думаю, что и в других местах у нас явления срыва чрезвычайно часты. Необходимо и Наркомпросу, и всему нашему просвещенскому коллективу поставить в порядок дня вопрос о борьбе со всякими школьными уродствами, которые превращают подчас школу скорее в пособницу наших врагов, чем в действительный рассадник коммунистического просвещения.

Здесь мы приходим к вопросу об учителе. Кто же сам учитель?

Я получил здесь две большие записки. В одной из них говорится: «Почему Наркомпрос не обратил внимания на безобразия в ленинградских школах и на то, насколько в Ленинграде заражено все учительство чуждыми нам элементами?» В другой записке, поданной, повидимому, большим коллективом беспартийных учителей, жалоба на то, что к ним относятся с подозрением, что нет достаточного доверия, нет достаточного уважения, что партия должна сказать, как она относится к учителю, считает ли она его своим помощником, проводником коммунистических идей. «Если мы какие-то контрреволюционеры,— говорится в ней,— прогоните нас в шею».

Если правильна та корреспонденция, которая говорит о непорядках в Ленинграде, то, очевидно, в них глубоко виновата и вся пролетарская общественность, и комсомол, и, разумеется, наши органы. Надо, чтобы вся общественность, и в особенности учительство, умели вмешиваться в это. Если беспартийное учительство становится на ту точку зрения, что оно действительно является проводником коммунизма в жизнь, действительно является подлинным помощником Советского правительства в деле воспитания юношества, пусть оно поможет нам в этом деле.

Чистка — совсем не то. Совершенно справедливо ее отверг т. Скрыпник. Проводить кампании и болезненнейшие чистки — дело весьма трудное и очень часто несправедливое. Кроме того, мы не имеем возможности произвести массовую замену нынешнего учителя другим. Но что нужно паршивых овец из вашего стада выбросить — это ясно. Кому это легче сделать, чем вам самим? Если у вас, беспартийного учительства — о партийном я и не говорю,— настроение таково, то отчего же вы не реагируете на случаи, когда учителя позволяют себе антисемитскую пропаганду на уроках, и это известно ученикам и становится известно общественности, на те случаи, когда под видом образования пытаются преподавать сущую контрреволюцию? Что же другие учителя смотрят? Или это вся школа такая?! Тогда ничего другого не придумаешь, как массовое воздействие, чтобы выбить тот «корпоративный дух» в нашем учительстве, которое, замечая в своей среде такого типа, который ведет религиозную, антисемитскую или антисоветскую пропаганду, прикрывает его. Ни один профсоюз, ни тем менее Наркомпрос и его органы не будут такого рода учителей защищать.

Но иногда приходится стать на сторону учителя, обвиняемого во всех смертных грехах. У нас часто получается так: какого-нибудь толстовца, который, конечно, не наш человек, но в общем прекрасный педагог и достаточно лоялен, вдруг отводят, и начинается большой шум: такой-то в бога верит! Правда, в церковь он не ходит, но на вопрос, прямо поставленный — веришь ли в бога? — сказал: верю. Значит — никуда не годится, хотя он никогда об этом и в школе не говорит и проводит очень хорошую педагогическую работу. Его отводят, а рядом с этим остается на своих местах самый настоящий черносотенный, вредительский элемент. Слух об этом ходит, от времени до времени разражается скандал по поводу того или другого отдельного учителя, а больше это остается в тумане, потому что не может Наркомпрос или его органы на местах самостоятельно, сами, широко, в законченной форме вести эту борьбу. Тут нужно участие партийной, комсомольской общественности и всей пролетарской советской обще-

ственности. И само учительство, разумеется, должно всяческим образом ставить перед собою эти вопросы.

Последняя избирательная кампания показала, что массовое учительство с нами. Может быть, случаи вредительства более или менее часты, но все-таки это исключение, и все-таки мы достаточно сильны, чтобы этих нетерпимых людей выгнать вон и заменить их новыми.

Съезд работников науки, о котором упоминал т. Скрыпник, показал, что если у нас на крайнем правом фланге нашей профессуры, на крайнем правом фланге представителей науки образуется дальнейший откол от нас, происходит мобилизация враждебных нам сил, то основная масса научных работников с энтузиазмом идет к нам и с особенной силой отталкивается от этих тенденций. Скандалы, которые имели место в академии, заставили огромное большинство мобилизоваться после этих явлений на нашей стороне, и мы можем после съезда научных работников сказать прямо: действительно, советская власть имеет очень широкую, прочную опору среди ученых. Кроме того, мы с удовольствием должны констатировать, что выросли и количество и вес коммунистов в этой среде.

Я уверен, что ваш съезд должен произвести совершенно такое же впечатление и дать не худшее распределение по ту и сю сторону демаркационной линии. Учительство дифференцируется. Некоторое негодное, черносотенное, кадетское и всякое другое меньшинство старается вредительствовать, помогает кулаку, помогает загранице в нынешний момент довольно тяжелой нашей борьбы за реконструкцию нашего сельского хозяйства. Массовое учительство мобилизуется под нашими знаменами. Надо этот процесс всемерно подчеркнуть и ускорить.

Политпросветработа все еще является в некоторой степени загнанной частью нашей работы. С этим нужно раз навсегда покончить. В этом году должен быть произведен решительный переворот, иначе мы будем преступниками.

Мы имеем разветвленнейший аппарат изб-читален, деревенских библиотек и т. д., со специальной задачей повышения классовой культуры, культурной борьбы за наше будущее. Нельзя допускать, чтобы и квалификация этих работников, и уровень их подготовки и их быта, и степень их профессиональной организованности, степень внимания к ним остались на такой низкой ступени. Мы с прискорбием констатируем, что избирком говорит нам: школа у вас оказалась на высоте в избирательную кампанию, но изба-читальня осталась в стороне. Это чрезвычайно печально. Я, да и все мы очень хорошо знаем все, что затрудняет рост, затрудняет работу нашего избача и нашего полит-

просвета вообще. Но мало знать: нужно поставить улучшение этой части работы в число наших ближайших задач.

Мы в Наркомпросе уже начали пересматривать самым радикальным образом вопрос о роли и о степени, весе, о пропорции, которую занимает в нашем просвещенском мире Главполитпросвет. Я знаю, что очень многие избачи совсем не являются членами вашей профессиональной организации, чрезвычайно мало участие политпросветработников во всем профсоюзном аппарате и ваше внимание к этому также достаточно слабо. Я говорю это не в виде упрека вам, потому что я сам себе делаю тот же упрек. Несмотря на постоянно, мною по крайней мере персонально, выдвигаемое положение о необходимости внимания к политпросветработе, все мы не удосуживаемся ею заняться, а «не удосуживаться» больше нельзя.

Партия собирает очень серьезное совещание по вопросам просвещения в конце апреля. Наркомпрос созвал специальное совещание заведующих Крайоно, и там очень внимательно проработали вопросы, которые будут поставлены на партийном совещании, и те методы, которыми нужно подготовить к нему материалы. Мы хотим чрезвычайно широкой подготовки материалов, мы хотим поставить перед населением все вопросы, вытекающие из программы партийного совещания. Мы думаем привлечь к участию в этом и учительство, и учеников, и родителей, и просвещенческие организации и привлечь наши пролетарские и крестьянские массы через прессу, митинги, через всякие опросы, беседы такого типа, как в Москве.

Нам хочется, чтобы само население помогло нам нарисовать точную картину состояния просвещения в настоящее время, с одной стороны, и, с другой стороны, само указало бы нам некоторые пути к изжитию тех громадных недостатков, которые в этой области мы еще имеем. В этом деле ваше участие и как просвещенцев, и как профессиональной организации должно быть на очень большой высоте.

Мне кажется, что нужно в каком-то порядке (не знаю, делается ли это у вас в профсоюзе) специально продумать, как он со своей стороны откликнется на дело подготовки материалов и резолюций по разным вопросам на партсовещании, потому что сам ЦК партии обратился ко всем партийным организациям, и ко всем комсомольским, и ко всем профессиональным организациям, а тем паче к вашей, чтобы такого рода подготовка действительно была сделана.

Наркомпрос сделал в Президиуме СНК обширный доклад о тех новых методах, которыми он будет впредь вести свою работу. Я не останавливаюсь на деталях, потому что это потребовало бы слишком много времени. Я могу сказать только, что основные принципы того некоторого переворота в нашем функционировании как Наркомпроса,

так и наших Оно на местах, который мы предполагаем произвести, заключаются, во-первых, в том, чтобы включить в нашу работу общественность, прийти к тем самым планам построения просветительной работы, которые Н. К. Крупская указывала еще в 1918 г.

Надо, чтобы актив населения, прежде всего пролетарского, был привлечен к реальной работе у нас на расширенных заседаниях коллегии Наркомпроса и коллегий отдельных его управлений по линии краевых, окружных Оно и в качестве участников наших обществ, например по ОДН, которые должны быть больше и гораздо энергичнее, чем до сих пор, и в качестве участников специальных обществ друзей школы (так ли они будут называться или не так — это неважно), которые составляли бы актив вокруг каждой школы, вокруг каждой избы-читальни, каждой библиотеки, каждого нашего учреждения, представляя собой близкий к нам, любящий и знающий наше дело общественный контроль.

Мы хотим и через прессу, и через открытые доклады перед массами усилить наш контакт с ними. Всю нашу работу поэтому мы думаем перестроить таким образом, чтобы сдать в низшие этажи все мелочи повседневного администрирования, а мозг наших учреждений сосредоточить на больших проблемах, на исправлении различных недостатков наших конструкций и нашего функционирования во всей системе народного образования.

Второй принцип, который мы хотим провести,— это систематическое и каждый раз особо разрабатываемое включение аппарата Наркомпроса (от наших крупнейших научных учреждений до деревенской школы в каком-нибудь захолустье) во все большие общественные задачи и кампании. В этот раз избирательная кампания прошла при очень хорошем участии школ и всего нашего просвещенского аппарата. Оно было почти удовлетворительно, что уже для нас большое достижение. Я надеюсь, что посевная кампания, борьба за урожай не застанет нас врасплох и что мы тоже услышим о том, что наша система, от крупнейших специалистов сельского хозяйства до ученика сельской школы, действительно и реально откликнулась на соответственный призыв и смогла сделать большую работу.

Общественно полезную работу мы будем понимать как живое участие всего нашего аппарата в социалистическом строительстве. Если кому-нибудь придет в голову сказать: а педагогика где? — пусть он устыдится того, что на двенадцатом году революции все еще не знает, где педагогика, когда говорится об общественно полезном труде. Совершенно ясно, что наша педагогика, наша советская педагогическая работа может правильно развиваться только в том случае, когда она имеет действительную специально трудовую подоснову. Такое наше

участие в кампаниях не есть разрушение дела учебы, а есть постановка учебы на тот твердый фундамент, которого мы жаждем, но часто не находим.

Это центральные идеи, которые Наркомпрос желал включить в свое широкое обращение к работникам своего аппарата. К этому обращению мы хотели прибавить еще особое обращение к просвещенцам. Сейчас положение несколько изменилось, так как Совнарком нашей республики решил, что он сам, основываясь на нашем докладе, даст нам соответственную директиву, т. е. от Совнаркома будет исходить ряд указаний в соответствии с нашими просьбами и нашими заявлениями, ряд указаний Наркомпросу и всему просвещенскому аппарату, как ему надлежит впредь работать. Тогда нам уже останется путем комментариев, широких распространительных циркуляров, так сказать, превратить в кровь и плоть те указания, которые будут даны правительством.

Я в полной мере согласен с т. Скрыпником, когда он говорит, что нужно совершенно забыть всякие такие общелиберальные рассуждения (довольно нас этим кормили), что «ученье — свет, а неученье — тьма»: «Ну, кто же не уважает просвещения, конечно, просвещение необходимо; и вот подождите, когда мы кончим более серьезные наши насущные дела, тогда мы займемся просвещением».

Это нужно вычеркнуть совершенно из нашего советского обихода. Развитие нашего социалистического строительства требует, как какое-нибудь сухое поле, орошения, культуры. Еще пока не все поняли неотложность этой задачи, но поймут неизбежно,— чем скорее, тем большие результаты мы получим. Надо со всей категоричностью сказать, что вопросы просвещения стали теперь необходимой частью социалистического строительства и не могут быть никаким образом отложены.

Но это и на нас возлагает совершенно новые обязательства. Нельзя больше ставить так вопрос: дайте нам больше денег, и тогда мы будем заниматься грамотой, поднимать культуру нашей страны. В. И. Ленин сказал, что хозяйство не может развиваться, если не будет побеждена наша массовая некультурность, а с другой стороны, массовая некультурность не может быть побеждена, если не будет развиваться хозяйство и если оно не будет выделять нам все больше и больше ресурсов. Совершенно ясно, что выход из этого не тот, что нужно плакать о безвыходности положения,— без культуры нет развития хозяйства, без развития хозяйства нет культуры,— а сделать правильный деловой вывод: хозяйственники должны точно понять огромную практическую роль, которую сейчас играет культура, а мы должны точно понять те политические, военно-оборонительные, про-

мышленные и сельскохозяйственные задачи, которые стоят перед страной, и приноравливать всю нашу культработу к этим злободневным задачам.

Это — не маленькая «злоба дня». Это — ступень нашего гигантского мирового социалистического хозяйства, от успехов которого зависят не только судьбы нашей страны, не только благосостояние вот тех 145 миллионов, которые живут под советским флагом; от этого зависит ход развития всей человеческой истории.

Сейчас самая маленькая наша просвещенская задача есть определенная ячейка в гигантском мировом строительстве, которое происходит под знаком борьбы за коммунизм. Все, кто нас окружает и от кого в значительной степени зависит вся система нашего строительства, должны понять наше место. Должны понять наше место и мы сами. Нам надо очень сильно подтянуться, от наркома отдельной республики до учителя, и спросить себя: действительно ли отвечает работа наша тем задачам, которые сейчас революция перед нами поставила?

Мы должны призывать просвещенцев к единству. Только не надо понимать так, что мы соберем воедино людей всех политических цветов: и красных, и розовых, и бледно-розовых, и беленьких, и желтеньких, и черненьких. Нет, это не так. Когда это единство осуществится, когда произойдет концентрация наших сил, мы увидим грязь, которая пока еще имеется в нашей среде. Ее нужно химически выделить. Скрытая, она является для нас огромной опасностью. Много недомоганий мы видим вокруг себя, даже в нашей партии; тем больше наш просвещенский отряд, который очень многими участками соприкасается с мелкой буржуазией, должен сам очистить себя от мелкобуржуазных элементов. Никакой чистки мы не провозгласим, и против всякой массовой чистки мы будем бороться, но самоочистку мы должны производить беспрерывно.

Мы будем тогда иметь единство под знаменем коммунизма, единство под знаком культурной революции, которая есть часть социалистического строительства, единство, которое означает совместную борьбу с классовым врагом.

1929 г.

Воспитание нового человека

О социальном воспитании

Товарищи и граждане, я приглашен сюда говорить о социальном воспитании. С первых же слов я должен обратить внимание на то, что это понятие может толковаться двояко и оба толкования представляют значительный интерес. Первый вопрос, который возникает перед нами при словах «социальное воспитание»,— это вопрос о том, *кто* должен воспитывать детей — семья или общество, так как социальное воспитание может толковаться как воспитание общественное. Второе толкование этого выражения имеет другое значение — *для кого* должен воспитываться ребенок, для себя или для общества?

Оба вопроса имеют свою длинную историю и разнообразные ответы, которые, конечно, варьируют между двумя этими полюсами. Были сторонники семейного воспитания, которые находили, что всякое ограничение семьи как воспитательного института в пользу общества наносит вред образованию новых поколений. Были такие, которые категорически высказывались за воспитание чисто общественное и семейное воспитание, наоборот, клеймили как вредное, как разрывающее единый по существу поток человеческий. Точно так же по второму вопросу есть одинаково талантливые и одинаково убедительные защитники и социального воспитания, и индивидуального. Передать несколько основных мыслей, касающихся истории вопроса и того решения, к которому мы примыкаем, или, вернее, которое развертываем теперь, и есть цель моего сегодняшнего короткого доклада.

Вы часто встретите среди людей благороднейших и самых глубоких мыслителей, трактовавших вопрос культуры, положение, что единственным, пожалуй, культурным государством из существовавших до сих пор было государство античной Греции, которое отличалось в значительной мере удивительной внутренней стройностью. На

дивной гармоничной архитектуре Греции мы видим как бы отражение этой светлой, спокойной устойчивости душевного и общественного уклада тогдашней культуры, и даже теперь (начиная с Ренессанса), когда хотят создать большое, спокойное, уравновешенное здание, то неминуемо обращаются к древнегреческим образцам.

Эпоха Возрождения и стиль ампир, который доминирует в Петрограде,— это есть, по существу говоря, разное преломление того архитектурного мотива, который был найден греками, и не случайно, а потому что греческие здания так же отражают их душевную и общественную структуру, как готический стиль отражает структуру духовного и общественного средневековья.

Та греческая скульптура, которая считается непревзойденной и плоды которой украшали собой прекрасные греческие здания, не являлась случайной. Эта скульптура выражала собой античный идеал и была орудием древнегреческой педагогики. Культурное государство может быть таковым только постольку, поскольку оно является глубоко педагогическим.

Для того чтобы построить такую общественную систему, в которой все части соответствовали бы общему целому, в которой доминировала бы гармония (это слово, придуманное греками, означает правильное соотношение каких угодно сил, в том числе и культурных), для этого нужно, чтобы все вновь вступающие в жизнь граждане сразу же подготовлялись стать соответственными элементами этого целого. Притом же культурное государство никогда не может стоять на месте: оно растит свои силы, и каждое новое поколение должно быть лучше предыдущего; по крайней мере, общество стремится к тому, чтобы здесь был прогресс, чтобы дети, которые были подняты на плечах своих отцов, стояли на более высокой ступени культурного развития, чем их отцы. И правы те, которые отмечали в культурном греческом государстве огромное значение, признававшееся всеми государственными людьми, всеми поэтами и философами за педагогической задачей.

Слово «мусыка», которое обозначало собой определенный педагогический метод, разумелось тогда как совокупность некоторых знаний и технических умений, сумма которых давала правильное физическое воспитание как в смысле нормального строения тела, так и в смысле свободы и силы его движения *, и на этой прекрасной, физической культуре строился потом не менее прекрасный дух. Оба слова — «кало́с» (καλός) и «агато́с» (αγαθός) — употреблялись греками в одном термине «калокагатı́а» (καλοκαγαθία), т. е. красота тела и духа. К этой красоте телесной и духовной стремилась афинская демократия поднять своих сынов, своих свободных граждан без

различия классов (если мы совершенно будем игнорировать рабов, так как греческая культура не считала раба за гражданина и детям рабов никакого воспитания не давала).

Почему же греческое государство больше, чем какая бы то ни было другая культура, поставило перед собой эту задачу прекрасного. гармоничного воспитания? Потому что маленькая Греция, имевшая громадные шансы (которых сейчас касаться было бы излишне) развернуть свою торговлю и промышленность, искусство и науку, вместе с тем находилась под ударом гигантских восточных империалистических, выражаясь нынешним термином, монархий, которые могли ежемгновенно поглотить эту маленькую Грецию. Чтобы такая маленькая страна имела возможность отстоять себя в военном отношении от этих колоссов, необходим был огромный подъем каждого гражданина. Именно поэтому потребовалось выработать такого гражданина, который равен был бы сотне, который имел бы действительно огромный удельный вес. Это привело греческую государственность к ее демократии, к известному уравнению в пользовании благами, чтобы не было слишком бедных, которые потеряли бы интерес защищать родину.

Если спросить себя, как в этой удивительно педагогической стране ставился вопрос о социальном воспитании, то вы увидите, что греки считали необходимым воспитание государственное; семейное же — не только относительно мальчиков, но и относительно девочек — считали устарелым.

В эпоху расцвета Греции детей старались концентрировать в руках специалистов — педагогов. Слово «педагог» (παιδαγωγός) было придумано и пущено в ход греками и означало «руководитель детей», «детоводитель». Этим педагогам вручались и большие гимнасии *, где дети, собранные вместе, занимались различными упражнениями: гимнастическими, хореографическими, музыкальными, историческими и т. д., которые входили в общую систему тогдашнего гражданского воспитания.

Конечно, были разные ступени социальности, в этом смысле в Афинах дело не доходило до казарменного типа государственного обобществления детей. Дальше зашло дело у спартанцев. Спартанцам, у которых аристократическое меньшинство должно было не только готовиться к защите пределов родины от натиска с востока, но должно было еще беречь свою гегемонию — господство против собственных подданных, порабощенных жителей Пелопоннеса,— пришлось жить в настоящем осажденном лагере. Поэтому вместо афинского полууравнения было введено почти социалистическое уравнение имущества не вообще в стране, а между военными аристократами. Дело

доходило до грубых приемов, вроде уничтожения детей, которые рождались недостаточно здоровыми. Воспитание мужчин и женщин приобрело доминирующе военный характер. В Афинах до этих крайностей не доходило, это было больше торговое, морское, широко культурное государство, чем чисто военное поселение.

Когда величайший из греческих философов — Платон, опираясь на опыт Афин, т. е. тогдашней демократии, и на опыт Спарты, тогдашней аристократии, рисует идеальное государство, он доходит до полного осуществления идеи общественного воспитания. Платон, делая теоретические выводы из практики, говорит, что ни с каким отцом и ни с какой матерью не следует оставлять детей. Ребенок должен предоставляться обществу; он может воспитываться матерью только как хорошей кормилицей, а затем переходит в ведение специалистов, которые его развертывают в настоящего человека. Это, по его мнению, необходимо для тех, кого он считает настоящими людьми; ремесленников и рабочих он считает за полулюдей и совсем не интересуется тем, что выйдет из их детей *.

Теперь спросим: как решали греки вопрос о том, для кого воспитывать? (Я должен вам сказать, что очень часто такие индивидуалисты, как Вильгельм Гумбольдт, настаивают на том, что греческая культура была культурой индивидуальной и выдвигала личность на первый план *, но это совершеннейшие пустяки.) Когда рост торговли в Греции в IV—III вв. до нашей эры выдвинул слои населения торгово-промышленного, то это отразилось в философии софистикой, и вы знаете, как верные духу античности философы принимали это софистическое разложение: им казалось чудовищной защита личности как самоцель.

Все греческие трагедии, греческие театры, греческие историки, лирики — все они полны хоровым началом, стремлением заставить личность звучать согласно в одном глубоком целом.

Гражданин выдвигается на первый план по сравнению с личностью, но он должен быть глубоко сознательным, просвещенным, гибким, богато одаренным гражданином, который может с гигантскими державами вступить в распрю и выйти победителем. Тут нужны граждане, которые могли бы умирать за свое отечество. Самое высшее, что греки знают,— это патриотизм, это умение подчинить свои индивидуалистические способности, которые греки называют гордостью, надменностью; подчинить их сдержанности, умеренности, золотой середине.

Вот что человек должен поставить себе как идеал. Каждый грек учит: не старайтесь превознестись над другими. Когда люди слишком выдвигаются — все равно, будь это знаменитый полководец, зна-

менитый государственный деятель, его изгоняют из государства, его подвергают остракизму, потому что такая большая, разросшаяся личность может быть вредна для демократии.

Стало быть, спора не может быть. Развитие индивидуальности постольку является необходимым, поскольку, сказавши «нам надо гражданина», говорят: нам надо гражданина сильного, хорошего, ловкого, умного, а значит, индивидуально развитого, но в котором индивидуальность не переходит в индивидуализм.

Таков классический идеал педагогики. Мы привыкли все относящееся к грекам называть классическим. Когда говорят «классическая колонна», то говорят, что она сделана по хорошему греческому образцу. С этой точки зрения можно было бы сказать, что классической педагогикой является та, о которой я говорил. Продолжением классических традиций будет социалистическое разрешение вопроса, т. е. развитие через общество, развитие для общества; только это общество должно быть настоящим образом справедливо. Нельзя отдать детей в руки общества, которое основано на внутренних противоречиях, не способно выдержать натиска интеллектуальной критики и возмущает нашу совесть. Если общество таково, что оно называет себя демократическим, а на самом деле всеми судьбами страны управляет небольшая кучка алчной буржуазии, то, конечно, опирается ли оно на церковь или нет, опирается ли оно на дворянство или нет, во всяком случае, ему поручить судьбы детей невозможно. Это серьезная опасность, ибо оно из этих детей сделает не то, что требуется. Оно, несомненно, в этом отношении наделает, с точки зрения идеала, ошибок, не делая отнюдь ошибки с точки зрения своих собственных интересов.

Существование господ и рабов заражало, конечно, и античную культуру. Мы отвлеклись от рабов и говорили только о гражданах, чтобы взять классицизм в чистоте,— это искусственно.

Нынче мы стоим во всех странах перед явлением наличности хозяев и рабов, бесправия в экономическом и культурном отношении. Если так, то в школе неминуемо будут готовить, с одной стороны, господ, которые могли бы нагло, уверенно доминировать над другими, не спрашивая себя о своем праве на это, умея удерживаться клыками и когтями в этом доминирующем положении; с другой стороны, будут воспитывать рабов, т. е. людей послушных...

И вот если мы с этой точки зрения рассмотрим историю педагогики и поставим перед собой наиболее выпукло школу современную, то мы увидим, что оба вопроса оказываются странным образом двойственными, противоречивыми. Если вы раскроете книги известных педагогов, таких, как Ферстер, например, то вы увидите, что они

протестуют против индивидуалистической школы. Они прямо говорят: буржуазная школа нам не годится.

Минуем сейчас вопрос о том, как работали в низах, но в средних классах школа развивала индивидуализм. Она говорила: мы дадим знания и диплом, мы вооружим людей для дальнейшей карьеры и для борьбы за существование. И весь дух либерально-буржуазной школы не мог быть иным, потому что в ней в течение десяти лет учили: государство есть ночной сторож, пусть он не вмешивается в жизнь, пропускайте мимо себя явления, не вмешивайтесь, оберегайте только порядок. Все создается путем конкуренции, утверждают начиная с Адама Смита; люди в борьбе строят богатство и высокое счастье; всякое вмешательство есть уже искусственность, ядовито введенная в естественный ход событий. Естественно же предоставить людям в борьбе строить свое и общее благополучие, конкурировать между собой, стремиться каждой отдельной особи к обогащению.

Но вот теперь новая буржуазная педагогия ополчается против такого понимания школы. Дело в том, что буржуазия в своем экономическом развитии натолкнулась на необходимость бороться за последние рынки. Она создала гигантское количество товаров, и ей сделалось тесно в мире; пришлось заключать союзы для взаимной самозащиты и дружного нападения на другую буржуазную группу и для дележа добычи наиболее выгодно для себя... Но раз им приходится драться под видом идеала — обороны своего отечества, создавать гигантские армии для грабежа и дележа награбленного, надо вызвать патриотизм в человеке, готовность умирать за свою родину. А раз это так, надо возбудить в нем социальное чувство, надо в нем воспитать гражданина. И отсюда пошла идея «гражданского воспитания», которая сделалась идеалом немецкой педагогии, или то, что французы называют воспитанием этическим. Вся тенденция заключается в том, чтобы так околпачить человека, чтобы он почувствовал любовь и готовность пожертвовать собой для такого государства, которое очевидно построено на несправедливости.

Ферстер после длинных томов, в которых доказывает необходимость создания патриотических школ, приходит к следующим выводам: необходимо, говорит он, сохранить веру в бога; если католичество в этом отношении окажется слабым, то можно прибегнуть к другой вере. Нельзя, чтобы государство, которое существует, люди любили просто так, если не сказать, что любить приказано некоторой высшей правдой. Ведь если учесть государство так, как оно есть в живой действительности, то его любить нельзя, а потому надо прибавить какое-нибудь толкование, вроде бога, рая, ада и т. п.; тогда, может быть, выйдет и ладно. Таким образом, без мистики нельзя

построить настоящего гражданского воспитания. У Ферстера сквозит в каждой строчке, что под мистикой разумеется обман; если сказать правду, то граждане будут ненавидеть государство, а потому правду надо скрасить, придумав дополнительную ложь. Тут и зарыта собака *.

Там можно с полным правом говорить о гражданском воспитании, где мы видим, что граждан готовит гармоничное общество, могущее создать гармоничную личность.

С точки зрения отношения между семьей и государством встречаются очень интересные явления. Здесь передовые буржуазные педагоги выступают все определеннее за необходимость социального воспитания, потому что семейное воспитание развертывает чувство высокой оценки своей личности, а высоко ценящий личность партикулярный человек, обыватель не может сделаться хорошим солдатом или чиновником, который служил бы целому.

Чем дальше, тем сильнее развертывается эта тенденция, сама действительность толкает на это. Знаменитый мыслитель Наторп констатирует, что семья разлагается и у рабочих и даже у крестьян, которые оказываются втянутыми в капиталистическую культуру. Мать перестает быть в детской и на кухне; она идет на службу в контору, к нотариусу, в качестве стенографистки, журналистки и т. д. Стало быть, маленькое воспитательное учреждение, маленькая кухня, прачечная — все это проклятие, которое удерживало женщину от социальной жизни, все это отходит в прошлое. Теперь создадутся гигантские прачечные, огромные кухни и т. д. Стало быть, создадутся и детские сады: воспитание ребенка будет падать на общественные организации и государство. Государство должно поймать ребенка в тот момент, когда мать выпустит его из рук.

И что же — убьет ли оно в нем личность? Да, если это государство классовое. Ему необходимо, чтобы была железная дисциплина, и не только за страх, а за совесть. Верноподданность надо внушить с детства. Когда такую линию чертят господа педагоги, мы не удивляемся, что педагоги-индивидуалисты Гумбольдт и Песталоцци протестуют и страшат. Ведь это сени для казармы, это приготовление к жертвоприношению.

Индивидуалист учит, что школа может готовить только гармоничную личность и для этого она должна подходить к пониманию человеческой личности, исходя из ее внутренних законов, а все, что вне, должно быть чуждо школе. Когда к этой школе подходит священник или полицейский, школа должна сказать им: вам здесь не место, здесь ребенок развертывается так, как ему велит внутренний закон, чего никакое общество не может создать,

Но присмотритесь, что это за гармонически развитая личность в буржуазном обществе. Вы увидите, что эта личность либо будет придавлена, как могильной плитой, своей нуждой, всем гнетом нынешнего общества, которое не дает возможности ей выкарабкаться из склепа рабства, либо она разобьет себе череп о решетку, но все-таки ничего не сделает, если она принадлежит к бедноте. А если дело идет о гармоничном развитии личности высшего сословия, то тут их подстерегают Ферстер и К° и говорят: знаете, что это за личность? Это эгоист, который говорит, что ему хочется есть вкусно и спать хорошо, а для этого нужно богатство. Если папенька завещал состояние, надо быть ему благодарным, а если этого состояния нет, то его надо добиться. И эта «гармоничная личность» в течение половины своей жизни составляет себе состояние, а потом, когда облысеет, начинает стричь купоны и жить паразитом, является снобом, отвратительной личностью, которая живет в свою утробу,— бесполезным человеком, от которого никто ничего получить не может, потому что он беспросветный эгоист.

Совершенно иначе ставится вопрос о воспитании у нас, социалистов. Только в социализме педагогия находит себе естественное выражение. Греческий идеал оттого кажется классическим, что в нем выражен основной закон человеческого естества, но этот закон человеческого естества мог жить в Греции только в виде призрачной мечты. В маленьком государстве, поставленном в исключительные условия, он еще развертывается на спинах рабов.

Социализм есть нормальное человеческое общество, его основной и главный принцип заключается в простом понятии содружества всех людей для блага всех.

Вопрос идет о том, как организовать это реально. Это вопрос гигантский. Но главное ясно: надо, чтобы была не эксплуатация человека человеком, а объединение сил для общей цели. Таким образом, нормальное общество должно быть сконструировано не на пользу привилегированным, а на пользу всем. Только с этих пор педагогия начинает становиться нормальной, по крайней мере, в надежде. Нормальное воспитание есть социальное, почему — с точки зрения вопроса о целях воспитания — противоречие между индивидуалистическим и общественным воспитанием отпадает.

В самом деле, социализм соглашается со сторонниками гражданского воспитания и говорит, что надо развить в человеке гражданина, надо развить такую личность, которая умеет жить в гармонии с другими, личность, которая умеет содружествовать, которая связана с другими сочувствием и мыслью социально.

Но никто нас не упрекнет при этом, что личность может быть

искалечена. Если спрашивают: а в вашей школе будет допущена индивидуализация? — мы отвечаем: конечно.

Если бы спросили: вы хотите согласованного оркестра, вы хотите достигнуть максимума совершенства в созвучии, а будут ли допущены виртуозы на отдельных инструментах? — А как же иначе? Оркестр предполагает великое многообразие звучаний, он предполагает полифонию, в которую внесено единство, а не такое распределение партий, где один пойдет в лес, другой — по дрова, один будет стараться заглушить мелодию другого или вовлечь в свою мелодию. Такой неестественный, сумасшедший оркестр — это буржуазное общество. Естественный оркестр — не унисон, это социальное общество, в котором каждый играет на своем инструменте. Один занимается искусством, другой — наукой, третий — техникой и т. д. При этом каждому из них доступно все: не будучи музыкантом, человек приходит слушать музыку; будучи музыкантом, может интересоваться выводами астрономии, знать, как сделана одежда, и пр. Он не будет дикарем, который смотрит на проходящий трамвай, как корова на проходящий поезд, по немецкому выражению.

Вот это объединение культуры у нас со школьного и даже с дошкольного воспитания проводится. Мы не можем затереть ни одного таланта. Мы не можем быть расточительны, когда у нас все взято на учет. Мы должны смотреть, к чему у человека больше способностей, и если у него имеются способности к математике, мы не можем его заставлять зубрить латынь или заставить человека с пылкой фантазией изучать скучную алгебру или геометрию.

Величайшая индивидуализация входит в настоящую, социалистическую школу, но чем больше развивается ребенок (это мы видим в любом детском саду, в любой детской школе), тем важнее с самого раннего возраста научить его уважать социальный характер другого, создавать в играх совместное времяпрепровождение, заставлять детей сотрудничать.

Такая вещь, как школьный театр, обслуживание школьного сада, фермы, библиотеки, лаборатории, заставит детей работать сообща. Разве каждый из них не поймет, что он не может удовлетвориться одной стороной школы, заниматься только самим собой, а до других чтобы ему не было дела?

Всякая игра — такой процесс, в котором надо сотрудничать. Все, где звучит хоровое, гармоничное начало,— все это есть социальное воспитание, все это втягивает ребенка в ту сложную, но единую конструкцию, которой должно явиться настоящее общество.

Эстеты говорят, что красота — это единство многообразия, поэтому социализм есть красота; школа социалистическая есть красота,

потому что в ней максимум индивидуализма естественно сливается с максимумом единства.

Нам не нужна ложь, не надо натаскивать людей на службу, которая им чужда, но в согласии, в сочувствии, в глубокой связи со своими соучениками это общество вырастает само собой, ибо это общество вольно сотрудничающих между собой.

Самое государство нужно, пока нужен меч, пока нужно защищаться, пока есть люди, которые хотели бы наши социалистические надежды утопить в лужах крови и вернуться к прошлому. До тех пор нужна борьба, нужно государство, нужна диктатура пролетариата. В это боевое время диктатуры пролетариата мы не можем говорить о нормальных условиях, но теперь идет борьба за нормальные условия. Нам незачем воспитывать в детях этот социалистический боевой дух: он сам придет на более поздней ступени. Достаточно воспитать полный энтузиазм и любовь к свободному обществу, свободе людей, которые вместе с тем братья, спаянные между собой. Когда дети подрастут, они поймут, что между ними и идеалом стоит стена и преграждает дорогу, и сами проникнутся в свое время боевым духом, чтобы проложить себе свободную дорогу к идеалу.

Мы сами, жизнь которых в некоторой степени является мертвенной по отношению к дальнейшему поколению, мы сами перейдем через это Красное море, которым мы идем из буржуазного Египта; дети наши должны готовиться к жизни в обетованной земле, которая ждет их по ту сторону этого Красного моря и которая завоевана нашими руками.

Мне остается теперь сказать, какова наша точка зрения на то, кто должен воспитывать — семья или школа.

Надо сказать, что во время Великой французской революции (этот исторический экскурс необходимо сделать) обе точки зрения в высшей степени рельефно выступали. Не то чтобы Кондорсе в своем докладе о воспитании был сторонником семьи, нет, общество играет большую роль здесь. Но он все же оставляет ребенка с раннего возраста в атмосфере семьи; школа является подмогой для семьи. Он боится, чтобы в школу не вторглось государство, которое может исказить лицо школы. Школа — это центр, локаль, куда из семьи приходят и в семью возвращаются. Крайне оберегает Кондорсе эти границы от вторжения воспитателей педагогического коммунизма. Он является в этом отношении настоящим учеником индивидуалистической эпохи Монтеня и т. д.

Другой великий демократ — Лепелетье исходит из мысли, что нельзя допустить, чтобы случай вертел судьбой детей: у одного ребенка мать — дура, у другого — умная, у одного — обстановка в семье

нежная, заботливая, у другого — суровая. Все это в будущем может создать массу нравственных уродов, баловней, паразитов, мамашиных любимцев, которые будут требовать, чтобы и впредь их носили на руках. Этого допустить нельзя; государство, как солнце, светит равно для всех. По Лепелетье, государство должно взять на себя воспитание детей целиком *. Присмотримся к тому, что такое семья.

Семья в буржуазном обществе создавалась только путем порабощения женщины. Шиллер великолепно выразился, что для женщины ее дом есть ее мир, а для мужчины весь мир — его дом. Тем, что женщина отдала себя на кухню и в детскую, поддерживалась семейная жизнь. Мужчина приходил в семью отдыхать и, как выразился Бебель, чтобы женщина разглаживала морщины на его лице. У мужчины было дело: если он военный человек, он придумывал способы убивать, а если купец — обдувать.

Жена занята тем, что оберегает детей; благодаря этому у нее развиваются инстинкты наседки, и к чужим детям она становится совершенно равнодушной. Если дело идет о том, чтобы разделить каплю молока с посторонним ребенком, то инстинкты наседки превращаются в инстинкты тигрицы, и тогда она готова чужих детей послать на тот свет. Таким образом, такая святая вещь, как материнская любовь — первоисточник подлинного альтруизма, превращается в заскорузлое мещанство даже у лучших матерей.

Если мать бедна, она завалена работой, она нервничает, дает своим детям подзатыльники. Она, конечно, любит их, но вместе с тем ненавидит; и дети бегут на улицу и находят там свою «социальную академию», не особенно полезную для их характера и ума. А если она дама, то занимается благотворительностью, ездит на балы, в театры, имеет достаточно средств, чтобы нанять своим детям педагога — эту знаменитую бонну, которая всей душой ненавидит детей, которая сама хотела бы быть дамой, а волей судеб должна стать бонной, должна быть воспитательницей детей привилегированного сословия. Это называется семейным укладом. Из 100 женщин 99 таких, которые оказались за бортом семьи. Этих будет чем дальше, тем больше.

Можем ли мы такой порядок поставить в идеал? Нет, мы не можем его защищать. Когда бедную женщину позвали на фабрику работать, ребенок остался без семьи. Когда женщину из среднего сословия позвали в контору, дети остались без матери. Тогда у женщины стали раскрываться глаза, она увидела, что мир не ограничивается ее домом.

Мы не будем ни у кого отнимать детей. Ни одна мать, обливаясь слезами, не будет защищать своих детей, в то время как мы будем

тащить их в школу. Но страшно много матерей приходят и, обливаясь слезами, приводят детей, говоря: «Возьмите, мне нечего с ними делать». Таких очень много. Нам, социалистам, приходится думать не о том, как отнять детей у тех, которые стараются воспитать их в семье, а как устроить тех, которые оказались за бортом семьи.

Чтобы устроить их, мы пригласим женщину, которая *умеет* быть матерью в полном смысле слова, которой не надо стирать белье, не надо ходить на фабрику и т. д., которая будет получать свой кусок хлеба именно за педагогическую работу. Она будет все время около детей, она будет давать им нужную ласку, питать их телесно и духовно. Она будет подготовлена для этого. Она не будет матерью Коли, которая ненавидит Митю, а она будет матерью вообще, у которой материнский инстинкт просыпается при взгляде на каждого ребенка. Этих специально педагогических дарований у женщин много, и встречаются они часто. Необходимо, чтобы и в этой области так же, как и в области искусства, техники, науки и пр., была специалистка. Тогда мы будем иметь общий резервуар для молодого поколения, тогда воскреснут опять палестры *, академии. Но там культурное общество будет без рабов; пыхтеть и отдуваться будут машины и моторы.

Тогда на самом деле мы сможем воспитать каждого для социального общества и жизни, и это будет значить — воспитать гармонично развитую индивидуальность.

Таков общий идеал социального воспитания, отсюда вытекают определенные приемы воспитания и обучения. С этой точки зрения мы можем взять у защитников индивидуализма приемы, путем которых развертываются особенности данной личности. С этой стороны мы можем взять у сторонников гражданского воспитания некоторые приемы «хорового» воспитания.

Буржуазная школа мечется между идеалами индивидуалиста, у которого вырастают звериные клыки, и идеалом человека дисциплинированного, так называемого раба, и выпутаться она не может. У нас индивидуализм и общественность гармонически сочетаются. Сколько сияющего света льет на воспитание человечества социальная идея!

Несмотря на разорение России, несмотря на изнурение, которые мы все испытываем в результате войны и революционных усилий, мы, имея эту путеводную звезду, сможем в кратчайший срок, неожиданно короткий, перейти от теории к практике и показать сначала на отдельном примере, потом шире, наконец, в полном объеме то нормальное воспитание, о котором нормальный педагог скажет: теперь я могу выполнить веления моего разума и моей совести.

1918 г.

Из сборника «Игра»

Вместо введения

Слово *игра*, поставленное в заголовке настоящего издания, принадлежит к числу величайших на языке человеческом и знаменует собою понятие необычайной широты. Шиллер считал игру основой всякого искусства *. Но можно идти гораздо дальше. Игра в значительной степени является основой всей человеческой культуры. Это освобожденный от прямой нужды, от *работы* (рабства) человек начинает мыслить, чувствовать и творить свободно, повинуясь лишь внутренним своим законам, лишь жажде каждой части своего организма — *развернуться.*

Успенский мечтал о выпрямленном человеке *: да, этот выпрямленный человек не ходит, спотыкаясь, а грациозно танцует, не говорит, заикаясь, а вольно поет или ритмично декламирует. Охоту, бой, повседневный труд, любовь он еще дикарем в часы досуга превращает в театральное действо, хоровод, *игру*, которую считает *обрядом*, в которой чувствует нечто священное, в которой одновременно наслаждается *свободой* от навязанной извне «работы» и чует восторженной душой присутствие внутреннего *закона*, закона прекрасной человечности.

Вот почему для греков было ясно, что началом всякой науки является досуг, что в основе школы лежит σχολς *.

Человек стремится расширить свое существование; в нем при нормальных условиях заложена жажда устремляться к вершинам максимальной жизни, он не хочет быть *только собою.* Он хочет телом, нервами своими пережить десятки жизней: для этого он играет, для этого дает волю воображению и, делая собственный организм послушным орудием фантазии, лицедействует, жизнь дополняет театром, который есть упоение творчеством для актера и спектакль, т. е. повышенное и упорядоченное изображение жизни, для зрителя.

Элементы так понятой игры являются корнем всех изобразительных искусств, поэзии, науки, религии и всей обрядовой стороны государственности. Вот почему и в наше время возможна философская система Готье *, которая почти всю социальную жизнь сводит к лицемерию и идеалу — двум формам желания *казаться* или быть не тем, что ты есть. С этой точки зрения вся общественная жизнь есть гигантское лицедейство, гигантская, подчас гнусная и преступная комедия, подчас трогательная и возвышенная трагедия. Гамлет и Дон-Кихот, по Тургеневу *, два полюса человечества, оба притворяются, теряя подчас границы между правдой и фантазией, оба, как почти все люди, играют с большей или меньшей степенью самозабвения определенную *роль*.

Неправда, будто игра не серьезна. Для ребенка серьезна всякая игра, ибо, играя, он живет. Он только тогда и живет, тогда только и упражняется, тогда только и растит душу и тело, когда играет. Это поняли давно лучшие из педагогов, и недаром одно из сочинений Коменского так и называлось «Школа-игра» *. Игра несерьезна, когда взрослые ребячатся, когда она опоганена легкомыслием, стремлением убить время, свойственным только паразитам. Но неужели серьезное *дело* так называемых дельцов?

Но игра взрослых часто может быть бесконечно серьезна. Разве, выходя со слезами на глазах и с бьющимся сердцем из театра или концертной залы, вы не говорите о Шаляпине или Рахманинове: «Какая великолепная *игра*!» И разве вы не чувствуете при этом, насколько эта *игра* выше тысячи синих канцелярских папок, на которых большими буквами написано «Дело»?

Чистейшим родником игры, бьющим непрерывно и весело, является детская жажда играть, стержнем которой надобно признать *театральный инстинкт*.

Хорошо еще, если взрослые оставляют втуне этот кристальный источник детского вдохновения. Как часто они забрасывают его каменьями своей черствой рассудочности или мусором своей ленивой деловитости! Но детям не только нельзя препятствовать играть, надо *помогать* им играть. Надо осторожно, рукою нежной, о любящих пальцах, направлять резвый ручеек в благоприятную сторону по благоприятному ложу.

Когда широко открытые глазенки смотрят на Вселенную и от любопытства открывается вслед за ними и ротишко, строгая богачка Наука сажает ребят к себе на колени и рассказывает им свои великие сказки. В былые времена она держала розгу в руке: жесток был ее схоластический лик, и корень науки поистине был горек для маленьких мучеников. Времена эти проходят. Величественная Урания * на-

училась улыбаться детям и зовет к себе на помощь легконогих муз, которым их веселость не мешает быть богинями.

Пускай Искусство найдет в своей бездонной сокровищнице дивные игрушки для детей и щедро сыплет их на детские сады, на площадки, в школы — всюду, где зеленеет новое человеческое поколение. Здесь новая громадная, увлекательная задача для педагогов. Посильно служить выяснению связанных с этим делом проблем хочет театральный отдел при Комиссариате народного просвещения своим непериодическим альманахом «Игра», к сотрудничеству в котором он призывает педагогов, ученых, художников, товарищей.

Вопросы, поставленные Комиссариатом народного просвещения театрально-педагогической секции и подотделу детского театра

В области, отмежеванной себе вышеупомянутым отделением Комиссариата, которого работа, само собой разумеется, может быть успешной только при широком и планомерном сотрудничестве всех педагогических сил, сгруппированных в различных отделах Комиссариата, а также при участии выдающихся педагогов со стороны, я вижу прежде всего четыре основные проблемы:

1. Вопрос о *сценических методах преподавания.* Во многих передовых школах Европы и Америки и кое-где в России начинают испытывать весьма плодотворный метод инсценировки подлежащего усвоению учебного материала. Базисом новейшей педагогики является требование, чтобы такой материал усваивался активно, так сказать, впитывался всем организмом, приведенным в движение. Рисование, лепка, изготовление моделей, всякого рода ручной труд, экскурсии, собирание коллекций, собственноручный эксперимент, уход за животными, социальный опыт школьного самоуправления — вот что освежает, в подлинном смысле слова *оживляет* правильно поставленную новейшую школу.

Бросается в глаза, что одним из активнейших методов усвоения является театральное изображение данного материала. Инсценировка басен, стихотворений и рассказов может служить громадной помощью при изучении словесности. Инсценировка бытовых сценок из жизни народов или эпох послужит чудеснейшей иллюстрацией для изучения географии и истории. Собственноручное изготовление относящихся

сюда костюмов и бутафории послужит великолепной трудовой задачей. Игра, труд и познавание свяжутся здесь поистине золотым узлом. Необходимо обратить особое внимание на разработку относящихся сюда методов.

2. Второй задачей является современная разработка столь давнего уже вопроса о *школьном* театре, т. е. об исполнении самими детьми доступных им художественных пьес, причем дети могут фигурировать не только в качестве актеров и музыкантов, но и в качестве технического театрального персонала всех родов: суфлеров, помощников режиссеров, декораторов, костюмеров, бутафоров, гримеров, плотников, машинистов, осветителей и т. п.

3. Не менее важной проблемой является, в особенности для больших городов, а может быть — путем миграции соответственных групп — и для всей провинции, вопрос о создании *специального театра для детей,* где законченными художниками-артистами давались бы в прекрасной форме детские пьесы, рассчитанные в особенности на наиболее нежные возрасты, для которых малодоступна даже наиболее приспособленная часть репертуара нормальных театров. Почин в этом отношении сделан театральным отделом путем основания Детского театра в Петрограде, начавшего свою работу с несомненным успехом *.

4. Обладая огромным первоклассным аппаратом в виде государственных и коммунальных театров, мы должны со всей серьезностью наметить план использования субботних вечеров и воскресных утренников для нужд школьного и частью внешкольного образования. Правильнее всего было бы, если бы большие театры по сговору с педагогами и с руководителями народных университетов устроили законченные циклы спектаклей, обнимающие либо историю мирового театра, либо, например, историю русского театра от зачатков до современности. Подобные спектакли могли бы сопровождаться комментирующими лекциями, по необходимости, однако, короткими. Учителя и руководители могли бы подготовлять своих слушателей к восприятию пьес путем подготовительной, более широкой и более специально для их аудитории приноровленной предварительной лекции. А затем усвоение полученных впечатлений могло бы быть обогащено и упорядочено путем устройства в следующий после спектакля урок вольного собеседования о нем под руководством учителя.

Таковы те первые, очень обширные задачи, относительно которых Комиссариат просвещения ждет компетентных работ от театрально-педагогической секции и которым, как я надеюсь, будет уделено сугубое внимание на страницах издания «Игра».

1918 г.

Детские клубы в Костромской губернии

Как я уже писал *, дело народного образования в Костромской губернии стоит относительно высоко. Есть и такая сторона в нем (например, постановка театрального дела), которая может считаться по внешнему общему уровню исключительно образцовой.

Пожалуй, наивысшее развитие в самом городе Костроме и отчасти в некоторых уездах получили клубы.

О клубах для взрослых я буду еще, быть может, писать, сейчас же остановлюсь на самой очаровательной стороне костромской жизни, именно на детских клубах. Уже самое число детских клубов в этом сравнительно небольшом городе представляет собой явление из ряда вон выходящее. В Костроме насчитывается немногим более 70 тыс. жителей, но она располагает уже 12 детскими клубами, с числом детей от 150 до 400 в каждом.

Надо признать, что детские клубы того типа, который в особенности развернулся в Костроме (т. е. типа, объединяющего девочек и мальчиков приблизительно от 8-летнего до 16-летнего возраста), являются, по существу говоря, наивысшей формой школы, до сих пор нами достигнутой.

Основным элементом, которым живет клуб, является искусство. И это весьма понятно, потому что ребенок учится играя и должен учиться именно играя. Когда вы высвобождаете его из тисков старой школы, предоставляете ему помещение, известную приспособленную обстановку, ласковое руководство, всегда готовую помощь, а в остальном свободу, то он сию же минуту начинает играть. Это и есть самое очаровательное! Ребенок показывает себя во всей своей естественной грации, во всей своей трогательной талантливости.

Шиллер говорил, что искусство есть игра. Можно сказать и обратно: то, что мы обретаем играя,— это прежде всего искусство. Вот

почему музыка, пение, танец, декламация, сценическое исполнение, подвижные игры, спорт естественно занимают свое место в жизни юного коллектива, и во всех этих областях достигаются значительные результаты. На празднике, устроенном всеми двенадцатью клубами в помещении 3-го детского клуба, были представлены образцы ритмической гимнастики, свободного танца, сценки, хоровое и сольное пение, декламации, доставившие присутствующим взрослым самое подлинное художественное наслаждение.

Игра, однако, не ограничивается этим. Она, так сказать, выступает из берегов и, переходя за грань искусства, подходит и к общественной жизни, и к трудовым процессам, и к науке. Трудно даже сказать, что представляет собой клубное самоуправление: есть ли это игра в маленькую республику, или это серьезнейшее дело гражданского взаимообучения и замена учительской дисциплины коллективным общественным мнением. Не могу не отметить удивительной серьезности маленьких председателей и секретарей, которые с глубочайшим сознанием своей ответственности и поражающей толковостью ведут довольно сложное дело управления коллективом в несколько сот членов.

На клубной выставке было выставлено множество произведений детской руки: целое море рисунков (среди которых, как всегда это бывает, попадались очень курьезные, очень свежие, очень талантливые), масса всяких плетений, картонажей и т. д. Работа увлекает детей, начиная с самых маленьких и до самых взрослых. И хотя выставка импровизированная и никто не делал специальных экспонатов, но тем лучше — выставка была тем более показательной: были разложены просто заурядные работы, иногда даже неоконченные. В результате — самое отрадное впечатление.

Но, пожалуй, кульминационным пунктом таких работ является изготовление физических аппаратов и приборов. Детишки 10—11 лет под руководством четырнадцатилетнего мальчика достигли изумительных результатов: из всякой попавшейся под руки дряни «настряпали» приборов, чрезвычайно поучительных в смысле изобретательности и остроумия вообще и в смысле возможности более глубокого самообслуживания школы.

Среди других чудес детской изобретательности имеется даже маленький беспроволочный телеграф, великолепно действующий на расстоянии целого... аршина! В результате все это вместе создает необыкновенно дружную, веселую атмосферу. Если бы в детских клубах мы могли поставить на подлинную высоту кормление детей, которое в голодной Костроме, увы, оставляет желать слишком много лучшего, то это были бы прямо идеальные воспитательные учреждения.

Вообще, помимо недостатка в пище, клубы в Костроме страдают всякого рода бедностью. Мало средств, мало пособий. Это маленькие здоровые растеньица, которым надо дать больше воздуха и больше солнца. Поскорей бы разбогатеть нам, Комиссариату народного просвещения, в особенности по части необходимых материалов, потому что деньги у нас часто есть, но нет того, что хотели бы мы купить. Когда под руками у нас окажется больше средств пособить этим первым проблескам новой жизни, они непременно расцветут самым пышным и драгоценным цветком.

1919 г.

Ленин
и молодежь

Товарищи! Я охотно следую вашему желанию припомнить вместе с вами основные взгляды Ильича на молодежь и ее задачи. Сделать это сейчас не очень трудно, так как большинство идей Владимира Ильича — тех, по крайней мере, которые он сумел изложить письменно,— большинство идей его, касающихся молодежи, выражены в его работах, которые посвящены вопросам просвещения и которые изданы издательством «Красная новь» в сравнительно небольшой книжке *. Надежда Константиновна по моей просьбе недавно проделала дополнительную работу: она отыскала некоторое количество резолюций, пунктов программ и решений ЦК, автором которых был Владимир Ильич. Но это прибавляет немного к тому, что в этой книжке имеется.

Владимир Ильич вообще не любил тратить слов попусту и в большинстве случаев давал формулы яркие и простые при всей их огромной глубине. Часто то, что высказывал Владимир Ильич, казалось необычайно легким. Правда, это не обманывало его большую народную и международную аудиторию. Все понимали, что за этой простотой, сквозь эту прозрачность сияет большая мудрость, хотя эта общественная мудрость и выражалась в таких общедоступных формах; тем не менее мудрость есть всегда мудрость, и только путем постоянного обдумывания, проникновения в ее недра можно полностью ее постичь. Я не хочу сказать этими словами, чтобы мне казалось, что учение Ленина о молодежи мало распространено или дурно понято. Я этого не знаю и предполагаю обратное. Я хочу только сказать, что на немногих относительно цитатах из сочинений В. И. Ленина строится последовательный, на мой взгляд, исчерпывающий взгляд на молодежь. Вот его-то я и постараюсь теперь перед вами изложить.

Конечно, естественно, что молодежь и образование — это два понятия, неотделимые друг от друга. Говоря о взглядах Владимира Ильича на молодежь, мне придется постоянно обращаться к его взглядам на народное образование. С этого я и должен начать.

Владимир Ильич, разумеется, не принадлежал к числу тех либералов-идеалистов, которые полагали, что степень культурного развития народа определяет близость его к революции. Вы помните, конечно, эти вульгарные положения, которыми богат был русский либерализм: сначала необходимо, чтобы массы достигли известного культурного уровня, а потом уже можно думать о свободах, хотя бы и вырванных путем протеста народных масс.

Владимир Ильич стоял на совершенно обратной точке зрения. Он считал, что образования массам эксплуататорское правительство не даст. И он нисколько не видел противоречия в том, что буржуазные демократии, будучи обществами эксплуататорскими, тем не менее дают известное образование массам. Он понимал, что это образование (по объему своему недостаточное, по составу своему отравленное такими специфическими примесями, которые должны были задержать развитие критической мысли в народе) имеет своею целью вовсе не превратить ложную демократию, дающую возможность удерживать власть в руках десятков тысяч эксплуататоров, в подлинную, т. е. ведущую к действительной власти огромного большинства, к действительному политическому, хозяйственному и культурному творчеству всего народа, всего массива этого народа. Ленин прекрасно понимал, что народное образование в буржуазных странах служит для того, чтобы, бросая в глаза массам пыль внешней декоративной демократичности, задерживать их на уровне самодовольства своей конституцией.

В особенности же, когда дело шло о такой стране, как Россия, было ясно для Владимира Ильича, что не через двери народного образования можно было продвигаться вперед, ибо хотя развитие капитализма в России должно было толкать ее по крайней мере к минимальному осуществлению тех сторон народного образования, которые развертывал капиталистический строй Запада, но самодержавие сознавало, что для его существования и для существования той формы союза между помещиками и капиталистами, каким была наша самодержавная власть, даже эта степень образования вредна.

В душе нашего помещичьего государства боролись два начала: с одной стороны, сознание того, что без народного образования нельзя развернуть капитализм, а с другой стороны, сознание, что если от этой отсталости отчалить, если начать систематическую работу по подъему образования народных масс, то рискуешь моментально вы-

звать в представлении массы сознание чудовищности гнета, а тем самым вызвать осуждение, могущее назавтра перейти в борьбу против тебя. Если было на свете такое правительство, которое должно было употребить все свои силы к тому, чтобы тормозить дело народного образования, то это, конечно, было самодержавное правительство.

Но как же быть? Если требуется известное самосознание для народа вообще и в частности для пролетариата, чтобы поставить революционные проблемы и найти правильные пути к ним, а этого просвещения никак не добьешься без революции,— не есть ли это змея, кусавшая свой хвост? Не есть ли это неразрешимая проблема: без сознания нет революции, без революции нет самосознания?

Этот вопрос разрешался, очевидно, в некоторой степени аристократически, т. е. путем постановки проблемы в такую плоскость: народные массы выдвигают (хотя бы туго, хотя бы через страдания, хотя бы путем жертв) известный авангард, конечно, главным образом из пролетариата, из наиболее передовой части своей; этот авангард будет обладать всей полнотой сознания — это есть Коммунистическая партия, это будет орган сознания масс, ее предварительный орган. Вся масса не сможет стоять на высоте этого самосознания, поэтому, предоставленная сама себе, она неизбежно наделает ошибок. Стало быть, она сможет действовать (потому что никакой авангард за нее действовать не может), действовать правильно как масса — ибо революция есть действо массовое — в том случае, если будет питать достаточное доверие к своей передовой партии и если передовая партия будет достаточно крепка и последовательна, чтобы руководить массой. Вот это и будет предварительное, первичное разрешение проблемы: выдвигается авангард, революционное меньшинство совершает революцию.

Вы скажете, что это похоже на синдикализм? Ни капельки не похоже. У синдикалистов, которые в этом отношении восприняли бланкистскую идею, выходит так, что это меньшинство творит революцию само, при инертном отношении масс. Владимир Ильич в такую революцию не верил; у него это меньшинство творит революцию как бесконечно героический, самоотверженный командный состав масс. Нельзя требовать от армии, чтобы каждый отдельный рядовой в ней сознавал весь план сражения и чтобы можно было полагаться на их инстинкт в деле ведения какой-нибудь стратегической операции, но, конечно, еще более безумно думать, что командный состав может сражаться сам, и третьим безумием было бы предполагать, что командный состав может держаться насилием. В революции командный состав командует только потому, что ему верят. Он не может победить, если вся масса или огромная ее часть не втянута в битву,

но и масса не может победить, если у нее нет хорошего командного состава.

При такой постановке вопроса образование как предварительное условие не необходимо. И темная страна, и отсталая, невежественная страна при таких условиях может сделать революцию, если массы страдают, если назрел определенный кризис и если имеются налицо массовые руководители, т. е. тысячи, если не десятки тысяч, такого командного состава.

Но вот революция происходит. Что же дальше? Первое положение Владимира Ильича: нужно быть ребенком, чтобы думать, что коммунисты своими руками могут построить коммунизм. Коммунисты — капля в море *. Исходя из этого тезиса, Владимир Ильич формулирует и другие: необходимо опираться на силы вне партии, привлечь их к работе государственной, хозяйственной, культурной; по образцу Красной Армии, где мы перемалывали и подчиняли себе офицерство, надо привлечь административное, техническое, торговое, просветительское, врачебное и т. д. офицерство, то самое, которое служило буржуазии, с его правым флангом, уходящим в черносотенство, и с его левым флангом — эсеровским и меньшевистским; надо это офицерство приблизить, контролировать и принудить работать в нужном нам направлении. И Владимир Ильич говорит: коммунист является действительно заслуженным в области вверенного ему дела, если он сумел высмотреть, приблизить и как следует использовать возможно большее количество некоммунистических спецов *.

Совершенно отчетливо формулированная мысль, но эта отчетливо формулированная мысль сейчас же натыкается на внутреннее противоречие. Хорошо, конечно, если коммунистам удастся таких спецов действительно переделать, хорошо, если коммунисты найдут достаточную опору в некоторой части некоммунистических пролетариев, всю свою жизнь полностью готовых отдать коммунистическому делу. Но пролетариат, как Владимир Ильич много раз подчеркивал, в течение революции является еще классом в достаточной мере невежественным и уже классом в достаточной степени истощенным, жертвовавшим так много для революции, что он перестал быть неисчерпаемым резервуаром сил; да и трудно черпать из него силы квалифицированные в смысле всякого рода специалистов.

Владимир Ильич систематически и постоянно требовал привлечения спецов. Он совершал в этом отношении целые перевороты. Он создал коллегию ВСНХ, в которую входит целый ряд профессоров, он создал Госплан. Он боролся — иногда с крайней степенью ожесточенности — против политики коммунистических ячеек в вузах, которые вели свою борьбу с профессорами. Он говорил: если мы не сумеем

этих людей использовать, чтобы у них выучиться и чтобы дать им возможность приложить свои силы к строительству по нашему плану, то мы никуда не годимся, ибо мы без них никак не можем продвинуться вперед.

И с этой точки зрения всякого рода буржуазные и полубуржуазные спецы сейчас готовы молиться на Владимира Ильича, и они чуть не со слезами на глазах рассказывают (по крайней мере их вожди), как Владимир Ильич их принимал, как он умел войти в их нужды, как он интересовался судьбами науки в России и т. д.

Но это не мешало Владимиру Ильичу сознавать, что мы ведем нашу строительную борьбу с плохим оружием. Конечно, среди этих спецов есть блестящие умы, блестящие таланты, есть и такие, которые целиком переходят на нашу сторону. Но в общем-то и целом, в особенности если вы к ним прибавите всех этих бесчисленных мелких спецов, техников канцелярского труда, которые составляют толщу, так сказать, естественно продвинувшуюся между административными верхами и народными массами, тогда вы, конечно, поймете, что это в значительной степени негодный материал. И Владимир Ильич не впадал ни в малейшее противоречие, говоря: мы можем пользоваться старым царским командным составом в своей армии, но мы должны вырабатывать свой, потому что среди тех, конечно, есть изменники и враги, конечно, есть и равнодушные люди, которых тянет назад — к мясным котлам Египта *, конечно, есть и такие люди, которые и хотели бы, да не могут, не имеют наших сноровок, не умеют понять того, что нам нужно. Есть и просто люди совершенно халатные, дело которых заключается только в том, чтобы как-нибудь на нас и около нашего аппарата прокормиться. И все эти сорта людей никуда не годятся.

Если к этому прибавить то, что Владимир Ильич постоянно подчеркивал известную неопытность самих коммунистов во многих отраслях их работы, подчеркивал наличие того факта, что коммунист может быть комиссаром, но не всегда может быть специалистом того дела, около которого стоит, то вы поймете, в какой огромной мере вновь построенный нами государственный аппарат должен был отдавать старой отрыжкой, в какой мере здесь мертвый хватал живого, какое внутреннее трение этот механизм развивал, как, словно неподмазанные колеса, все это вопило, визжало и не двигалось с места. Все винты и гайки нашей государственной машины представляли собой набор, который фигурировал прежде в совершенно другом механизме и который пришлось случайно коммунистическому молотку нагнать и набить друг на друга. Когда эту чудовищную машину из старых чиновников тот или другой коммунист пускает в ход, она, конечно,

болтается, она гремит, она стучит и пускает пыль, она ломается на каждом шагу и дает весьма мало результатов. Это Владимир Ильич с полной ясностью видел.

Две задачи рисовал Владимир Ильич с этой точки зрения. Во-первых, необходимо как можно скорее поднять культурный уровень масс, и не только масс пролетарских, но и масс крестьянских. Путем к этому подъему является грамотность. С этой точки зрения Владимир Ильич часто ожесточенно высказывался о защитниках пролетарской культуры * и высших форм образования. Он сравнивал их с людьми, стремящимися построить четвертый этаж, в то время как не готов еще фундамент. Он с удивительной трезвостью мысли обращал нас, часто довольно жестоко, к тому, чтобы мы смотрели на землю, и говорил: первейшей задачей является грамотность; буржуазная вещь грамотность или пролетарская, я не знаю, но знаю, что она нам нужна. Читать, писать, считать — вот этому нужно научить необъятное количество людей. А без этого, он говорил,— это граждане десятого сорта, которые питаются баснями, слухами и не могут проверить, что делает их правительство. Они кажутся слепыми людьми.

На Первом съезде по ликвидации неграмотности Владимир Ильич говорил речь и много смеялся. «Ликвидация неграмотности! — восклицал он.— Это значит, что мы, как бы помягче выразиться, вроде дикарей, потому что у недикарей кто ликвидирует безграмотность? Не Чека, особо для этого придуманная, а школа. Но мы дикари. Школа у нас этого, видимо, и сейчас еще не может полностью сделать, и сейчас не охватывает всех вновь вступающих в жизнь. Нам надо нагнать то, что они пропустили, и приходится в чрезвычайном порядке учить грамоте. Но раз уже это так, давайте в чрезвычайном порядке грамоте учить» *. И Владимир Ильич, как вы знаете, очень серьезно об этом думал.

Голод шарахнул по всей нашей борьбе с неграмотностью и разрушил почти по всему лицу нашей страны все ликпункты. Но когда голод прошел, Владимир Ильич (уже в то время, когда страшный недуг очень и очень давал себя знать, после первой болезни) поторопился написать недвусмысленную, яркую статью и подчеркнуть: наша прямая обязанность — ликвидировать неграмотность населения до 35-летнего возраста к десятилетнему юбилею Октября *. Это очень трудно. Семнадцать миллионов людей надо обучить — это очень трудно. И Владимир Ильич прекрасно знал, что это трудно. Он был большой реалист и эти трудности чувствовал лучше, чем кто-либо другой из нас (и количество неграмотных, и сколько приблизительно это будет стоить), и сказал, что можно. И я был бесконечно рад, что по крайней мере съезд Советов РСФСР одобрил этот план. Сейчас его при-

няла и Украина. И мы имеем, таким образом, уже волеизъявление в советском порядке наивысших учреждений, что это должно быть проведено в жизнь.

Конечно, точно так же интересовали Владимира Ильича и вопросы школы, и вопросы массовых библиотек. И понятно почему. Потому что он, будучи в полной мере демократом в самом святом и светлом значении этого слова, хотел всячески приблизить сроки, когда народные массы, не только рабочие, но и крестьянские, будут во всей полноте осознавать свои и нужды и рецепты к избавлению от них не только в плоскости политики, но и в плоскости своего повседневного хозяйствования и быта. Однако Владимир Ильич полагал, что все это — «Улита едет, когда-то будет». Владимир Ильич в категорически катастрофический момент, когда нам грозил отрыв от крестьянской массы, дал многознаменательный клич: задержимся, сказал он, в нашем порыве, отступим назад, если это необходимо для смычки с крестьянской массой, зацепим эту крестьянскую массу покруче и пойдем с нею вместе вперед, и, может быть, гораздо медленнее, чем шли бы без нее, но зато верней. Мы пойдем вместе с нею, неразрывно с нею, только тогда это движение вперед будет непобедимым *.

Это так, но из этого не следует, что мы можем целиком уйти в низовое образование, что к этому-то и сводится вся основная задача: школа для ликвидации безграмотности, массовая библиотека. Владимир Ильич прекрасно понимал, что мы школы как следует не поставим и массовой библиотеки не поставим и неграмотность не ликвидируем, если у нас рядом с этим не будет развиваться хозяйство, если сама государственная администрация будет той вечно дающей перебои и в корне испорченной машиной, какую он перед собою видел. Ведь он говорил прямо: у нас, за исключением, может быть, Наркоминдела, который еще на что-то похож, ни один комиссариат ни на что не похож, из рук вон плохо работает *.

Владимир Ильич это заявлял со всей суровостью. Построили мы государственный механизм, который выдержал бой, который оказался жизнеспособным, но смотрите, какие он перебои дает, какой он бестолковый, какой он нелепый, какой он варварский. Надо его перестроить, надо научить управлять, и управлять просто и в удобных формах, в ясных, четких и простых. Надо научиться хозяйствовать, торговать в том числе. Надо научиться просвещать, просвещать так, чтобы все три стороны просвещения — общее образование, начиная с грамоты, техническое образование и политическое просвещение — были бы перевиты в один жгут, превращены были бы в один железный канат единого образования. А для всего этого надо, чтобы были налицо сами просветители, чтобы были хозяйственники, чтобы были

администраторы,— а их мало. Ждать, пока маленькие дети, после того как мы образуем для них удовлетворительную школу, вырастут и превратятся в хороших хозяйственников? Но мы не можем организовать удовлетворительной школы, потому что мало учителей. Ждать, пока неграмотный крестьянин и рабочий, получивший только сейчас первый букварь, дорастет до марксизма, также нельзя. Это бы значило стараться капля по капле поднимать уровень целого моря. Чтобы поставить самый вопрос о поднятии народного образования на должную высоту, нужно весь руководящий аппарат обновить. Обновить как? Так, чтобы вышибить из него старые элементы, чтобы остатки этих старых элементов снизу, сверху, с боков закрепить нашими собственными людьми.

Какой из этого выход? Один: апеллировать к молодежи. К какой молодежи? К нашей молодежи, конечно,— не к молодежи буржуазной. Очень возможно, что мы и из числа интеллигенции средней, даже высшей, из числа даже родовитой аристократии или крупных капиталистов имели социалистических деятелей в России и вне России, но это были только белые вороны. Огромная же масса этих людей может только мечтать о своих привилегиях, может только превращать народ в ту доктрину, прикрываясь которой она сядет на шею народу, закрепит свою образованность как источник привилегии и сделается заинтересованной не в том, чтобы поднимать как можно скорее уровень развития народных масс, а в том, чтобы задерживать этот подъем.

Мы можем апеллировать только к нашей собственной молодежи, т. е. к рабоче-крестьянской молодежи. Она невежественна. Да. Надо ее образовать, дать ей то образование, которое нам нужно. Получить высоких специалистов можно через высшие учебные заведения, но эта молодежь еще не способна слушать в них лекции.

Первым жестом Владимира Ильича был приказ отворить двери университета для всех, кто жаждет образования. Хлынули эти люди в университет, заполнили его. Пока были только лекции — ничего. Отдавят друг другу бока, но слушают; а когда дело дошло до лабораторий, до анатомического театра, дело пошло хуже. Пришлось вернуться к тому, чтобы выбирать, потому что само-то лукошко российского высшего образования довольно мелкое и в него не насыплешь сразу всех желающих получить это образование. Стало быть, нужно было выбирать тех, кто нужнее, кто способнее, устраивать проверку. А для тех, кто представляет собой прекрасный материал, но еще не подготовленный,— для тех, очевидно, надо было создать формы подготовки. Так выросла идея рабфака и классового приема в высшие учебные заведения *.

Сейчас же после этого ставятся новые проблемы, которые Владимир Ильич превосходно знал, о разрешении которых очень заботился, о которых беспрестанно с нами беседовал, хотя, может быть, в его трудах особенно обильных следов его размышлений в этой области мы не найдем.

Прежде всего принципиальный вопрос. Ясно, что рабоче-крестьянская молодежь существовать за свой счет не может, что надо придумать какое-то соединение учения и заработка (что очень трудно при незначительном количестве оплачиваемого труда у нас) или же давать учащимся государственные стипендии. Конечно, наиболее рациональной формой было бы содержать эту молодежь за счет государства. Потребность в образовании в стране огромная, наплыв желающих гигантский, потребность страны в людях уже образованных не меньшая, а трубочка, через которую приходится пропускать эту волну жаждущих знания в резервуар, который должен быть наполненным, узенькая, средств мало. И эта трубочка всегда будет недостаточной вплоть до того счастливого момента, когда у нас будет такое время, что мы скажем: мы можем содержать столько-то сотен тысяч студентов за государственный счет более удовлетворительно и привольно, чем сейчас. Это будет значить, что мы государственную и хозяйственную задачу на три четверти разрешили. А разрешить-то мы ее можем только путем накачивания этой самой молодежи. Значит, самый процесс накачивания пройдет болезненно, будет всегда сопровождаться нуждою, разочарованиями, усталостью, заболеваниями, возможно, смертью. Это будет в настоящем смысле слова боевой фронт, на котором люди ставят на карту свою жизнь. Даешь науку! Вот она. И нужен такой лозунг: с такой же отвагой бросать жизнь и с такой же готовностью поставить свою жизнь на карту, как на войне.

Я не хочу этим сказать, чтобы все методы были исчерпаны, чтобы мы еще и еще раз не обдумывали со всех сторон вопрос о государственных ассигнованиях, может быть, о сужении приема студентов с будущего года, об уменьшении количества стипендий, но об их укрупнении, о всякого рода хозяйственных улучшениях, о привлечении студенчества к работам, которые были бы одновременно и более или менее педагогическими, и более или менее хлебными. Я не говорю, чтобы все эти проблемы перед нами не стояли в жгучей форме, но говорю, что, будучи разрешенными, они облегчат положение, но полностью устранить материальный кризис не смогут. Мы бьемся здесь как раз за такое государство, которое сделалось бы в полной мере способным проводить культурную политику, и пока мы его еще не добились, мы должны в полном смысле слова биться.

Второй вопрос — вопрос о том, чему учить и как учить. Вы знаете, что Владимир Ильич посвятил именно этому вопросу свою блестящую и бездонно-глубокую речь к комсомольцам *. В общих принципиальных контурах он на этот вопрос с полной, исчерпывающей ясностью ответил.

Коммунист оказывается часто в некотором содрогании перед той наукой, в которую он собирается нырнуть, перед тем кубком знаний, который ему своею рукой протягивает господин профессор, ибо он не знает, не нырнет ли он в омут, и не знает, не протягивают ли ему яду. Он говорит: я марксист и я знаю, что каждая идеология есть отражение классового бытия. А наука — идеология? Да. Какой класс ее создал? Буржуазно-помещичий. Значит, эта наука мне не нужна, она мне даже враждебна. Но вообще идеология мне нужна, мне нужна наука. Какая же мне наука нужна? Та, которая выражает мое бытие, пролетарское. Значит, мне нужна пролетарская наука. Где она? Нет ее, за исключением марксизма. В остальных областях ее нет. Как же быть? Надо ее придумать. Тогда, значит, надо не учиться, а сразу учить, надо не искать науку, которую нужно одолеть, а создать свою собственную. Но пока ведь мы ровным счетом ничего не знаем? Откуда же мы приобретем знания? Из бытия нашего, из нутра нашего, от себя самих. И когда нам самим покажется, что жидковата наша пролетарская наука, то стоит только поэнергичнее поплевывать на эти ученые лысины и говорить: ну, вы там, буржуи, со всеми вашими сокровищами, что вы сто́ите перед одним росчерком моего пролетарского пера,— раззудись плечо, размахнись рука. Я такую пролетарскую науку выведу, что в одной брошюре в 33 страницы дам разрешение всех вопросов бытия.

Вот эта сторона дела страшно пугала Владимира Ильича. Я несколько юмористически изложил ее. Но какое из этих изложенных положений можно игнорировать? Что идеология отражает бытие? Это всякий марксист знает, и усомнившемуся в этом лучше свой партийный билет отдать. Что же, идеология, которая до сих пор существовала, разве она не отражала буржуазного бытия? Как же можно в этом сомневаться! Так зачем же она нам нужна? Вот как ставится вопрос.

В чем тут ошибка? В чем заблуждение? В том, что идеология отражает не только отрицательные стороны бытия данного класса, а отражает его во всем его объеме, т. е. и в его прогрессивных сторонах. Буржуазия, капитализм имели в себе прогрессивные стороны? Конечно, имели. В чем заключалась их главная прогрессивная сторона? В том, что буржуазия была организатором машинной техники. Машинная техника — это основа новейшего буржуазного общества.

Для того чтобы придумать машину, которая работала бы правильно, необходимой предпосылкой является знание математики, физики, химии, частью ботаники, зоологии и т. д. Для миллионов задач, связанных с торговлей, с мореплаванием, строительством, обработкой металлов, горных пород, земли и т. д.,— для всего этого нужна масса положительных знаний.

Наша буржуазия может рассуждать так: мне нужна прибыль; чтобы была прибыль, мне нужно дешевое и рациональное производство; для этого мне нужна машина; построй-ка мне ее! Инженер скажет: я бы построил, но для этого нужно иметь совершенно правильное представление о материальном мире, который нас окружает, для этого нужно стать материалистами, для этого надо изучать законы природы с точки зрения полного изгнания бога и всех его родственников, а затем, на основе такого изучения, приступить уже к чертежам и выкладкам.

Хочет этого капиталист или нет? Капиталист говорит: конечно, бог мне для себя — так себе, можно и без него, но для подлого народа он необходим. Но мы сделаем так: ты в своей лаборатории действуй, как материалист, и на фабрике действуй, как материалист, и на рынке действуй, как материалист, и я буду действовать, как «материалист»,— брать толстые пачки вполне материальных билетов, совать в толстые карманы моих вполне материальных брюк; но рядом с этим мы дадим профессоров-идеалистов, которые будут делать свое дело, и они не только будут говорить об идеях и идеализме в философии, не только будут запоганивать идеализмом промежуточные сферы естественных наук, но и в самих естественных науках будут, пожалуй, говорить: а что такое вера в материю? Если подойти как следует,— тут и солипсизм, и совокупность человеческих ощущений, и все что угодно другое. Но ты, инженер, этим делом не смущайся и сам работай, как материалист. И таким образом только мы создадим нашу двуликую, фальшивую, отвратительную культуру.

Так вот, когда мы подходим к этой культуре, мы должны понять, что в ней накоплено изумительное богатство подлинного опыта. Ведь буржуазия хотела получить барыш-то реальный и реальными путями. Она не хотела этот барыш ни с кем разделить, поэтому она была заинтересована в народной глупости, отсюда и ее стремление к дурману. Дурман надо вышибать, с дурманом нужно бороться, а огромную сокровищницу реальных знаний и их применения нужно взять из рук буржуазии. Правда, их нужно переработать. Буржуазный НОТ — не то что наш НОТ; буржуазная фабрика — не то что наша фабрика. Но следует ли из этого, чтобы мы сказали: к черту все локомотивы — они буржуазные, и пока не выдумаем своих,

по своему фасону, пусть не будет железных дорог! Мы этого не хотели. Владимир Ильич высказывал эти идеи со всею резкостью: печален будет тот коммунист, который воспитывается только на коммунистических брошюрах и книгах; если мы не усвоим всей культуры прошлого, мы вперед не двинемся никоим образом.

Если вы перечитаете его речь к комсомолу, то увидите, что Владимир Ильич идет до конца. Он не говорит, чтó нужно учить и чего не нужно. Он говорит: учись всему, всю буржуазную культуру усвой, а после этого разберись, что тебе ко двору; а что нет — критикуй. К полученным знаниям прибавь свой пролетарский инстинкт, прибавь свою пролетарскую философию, свою марксистскую школу, и они тебе со стороны марксистской социалистической науки осветят весь материал по-новому. Тогда ты разберешься и изгонишь ненужное. Но помни, что учиться и строить ты сможешь только тогда, когда в течение длительного времени будешь учиться.

Конечно, я понимаю, товарищи, что из этого заявления Владимира Ильича могут сделать скверный вывод. Скверный вывод сделает каждый большой торопыга из противоположного лагеря. Они, пожалуй, скажут: вот это умный человек — Ильич, он предписал своим ребятам — усваивай, а нам, людям науки, сказал — учи, и так дело продлится всерьез и надолго. Чего же лучше, если они будут усваивать то, чему мы их будем учить! По всей вероятности, они, наконец, так доусваиваются, что очень далеко от Владимира Ильича отойдут. Дайте нам только в качестве педагогов старых опытных гувернеров, и они скоро этих молодых орлят превратят в телят, а то и в поросят.

Но эта торопливость, конечно, излишняя. Владимир Ильич прекрасно знал, что опасность того, чтобы буржуазная наука при существовании пролетарского контроля, при закваске рабоче-крестьянской молодежи ее отравила бы и сбила бы с толку, не очень велика, хотя борьбу по этому фронту вести нужно неуклонно. А вот обратная опасность — оттолкнуть от себя буржуазную науку и ввергнуться целиком в ересь комчванства — эта опасность огромна. Это создало бы тот душок верхоглядства, дилетантства, всяких фантасмагорических легковесных выдумок, которые могли бы в корне испортить все дело. Вот почему комсомолу Владимир Ильич говорил: учись без страха! Тут ты получишь огромный и нужный для тебя материал и не бойся, что при этом ты оторвешься. Нутро у тебя здоровое, и ты прекрасным образом разберешься потом, где тебе нужное, а где ненужное. Черпай из того, что тебе пришлось зачерпнуть из моря так называемого всечеловеческого знания, которое в значительной мере было детерминировано до сих пор буржуазным миром. И когда ты это сделаешь, тогда ты детерминируешь свою пролетарскую

мысль и придашь ей совершенно новое направление и небывалый размах.

Как учить? Этот вопрос о том, как учить, Владимир Ильич ставил так. Он говорил, что учиться нужно для того, чтобы сломить класс буржуазии и чтобы добиться коммунизма. И эта задача должна быть незыблемой полярной звездой, которая укажет путь. Поэтому нужно учить в непосредственной связи с массой. Школа, даже низшая, а тем более высшая, не должна быть замкнутой в себе. Она должна быть волнуема всеми великими бурями социальной жизни, она должна на них откликаться, принимать в них живейшее участие. Студент есть гражданин, а не академист. И не только студент, даже подросток в школе второй ступени или фабзавуче, даже ребенок должны быть в эту сторону дела посвящены.

Надо позаботиться, говорит Владимир Ильич, о том, чтобы по возможности всякое знание усваивалось в порядке реальной трудовой проблемы. Это очень трудная, с точки зрения педагогической, задача, но чисто марксистская и глубоко верная. Тебе нужно дать задачу по вычислению — возьми какое-нибудь вычисление, необходимое для твоего района, для кооператива, который рядом работает, для ремонта, который производится в том же здании, возьми пример из абсолютно реальной жизни, по возможности не выдумывая, т. е. чтобы каждая задача была разрешением задачи, поставленной окружающим миром труда.

Надо учить механику, или химию, или астрономию, входя, внедряясь в те органы общественной жизни, которые этим и для этого живут, где все это применяется как отдельные элементы общественного строительства. Это трудно, мы все это знаем. Мы считаем, что сельскохозяйственный широкий уклон может быть дан в одну сторону, промышленный — несколько в другую, что мы можем опираться на муниципальное хозяйство, на общественную жизнь города с его больницами, почтой и телеграфом, пожарными командами, канализацией и водопроводами, всякого рода городской статистикой и т. д.

Мы знаем, что людям, которые займутся постановкой такого обучения, придется у нас встретиться с массой препятствий, чисто учебных, практических, лабораторных. Занятия, придуманные и вытекающие из хода дидактического плана, им придется заменять рассказом, книгой, диапозитивом, часто тем, что должна была бы дать жизнь. Чем больший круг заменит у нас в нашей педагогике трудовой метод, метод целесообразного и общеполезного труда как воспитательного импульса, тем мы будем ближе к тому, что, изучая все стороны буржуазной науки в глубокой связи с практическими зада-

чами времени и с размахом революции, мы будем застрахованы от восприятия лжи за истину. Ложь будет отпадать, потому что она будет проверяться практикой, а Маркс говорил: схоластичен вопрос о том, что такое истина сама по себе, ибо единственная проверка истины есть практика *. И Ленин, конечно, на этой марксистской точке зрения целиком стоял.

Таким образом, вы видите, что эта сторона мыслей Владимира Ильича о молодежи может быть резюмирована так: не покладая рук надо работать над общим подъемом уровня масс как в школьном, так и во внешкольном порядке; но в то же время надо выдвигать из массы или выпустить, вернее, оттуда десятки, по возможности сотни тысяч молодых людей, которых мы должны в ускоренном порядке, через рабфаки, вести ко всеоружию знаний, через приобретение старой культуры; причем усвоение этой культуры должно происходить трудовым порядком, в связи с общественной практикой и при постоянном освещении каждого приобретаемого данного общей идеей коммунистической революции.

Чего же мы можем ждать, если эта программа будет выполнена? Если не будем говорить об опасностях и о положительных сторонах, то скажем так: огромных результатов... Если мы пойдем по пути, указанному Лениным, если мы будем брать молодежь преимущественно рабочую и во вторую очередь крестьянскую, если ее будем учить тому, чему сказал Ленин, и так, как он сказал, то мы несомненно интеллигенцию получим, несмотря на нашу бедность, на узость той трубочки, о которой я вам говорил, трубочки, через которую в резервуар нашей будущей интеллигенции напирает волна жаждущей знания молодежи. Несмотря на все это, эта проблема разрешима...

Мы дадим огромное преимущество рабоче-крестьянской молодежи. Значит, мы, конечно, свою интеллигенцию будем воспитывать. Но не может ли эта интеллигенция, по мере того как рабоче-крестьянские парни и девушки будут превращаться в интеллигенцию, перестать быть своею? Вот тут проблема, о которой нужно подумать.

Владимир Ильич многократно говорил и о комчванстве, и о возможности со стороны командного состава понять свою роль как господствующую. Когда он в своей последней статье о РКИ и ЦКК * говорит о том, что у нас самый метод администрации неправильный, он, между прочим, такую бросает мысль: в сущности говоря, администрирование дело простое; если учиться ему, как в Германии эта делают, по упрощенному четкому способу, окажется — это дело такое, при котором всякое начальствование может быть отброшено. Мы все идем к тому, чтобы государство совсем убить, чтобы послать

его вместе с каменным топором в музей. По пути к этому и будем идти, отбрасывая начальствование.

Ленин был человек огромной авторитетности, он имел достаточно суковатую дубинку Петра Великого. Физически он нас не колотил, но пробирал довольно неласково, и почти каждый, конечно, имеет на своей духовной спине соответственные почетные синяки. Авторитет этого человека был большой. Ни единицам, ни массам он не потворствовал, но тем не менее начальственности в нем не было никакой. Какая уж там начальственность! Более простого обращения решительно со всяким нельзя себе вообразить. Если бы это было что-то искусственное, если бы человек находил тон, каким можно с самым простым мужичком поговорить, это было бы не такое чудо, как то, что человек не чувствовал себя начальником никак, ходил по той же самой земле, по которой все ходят. Это был человек в поношенном пальто, который разговаривал с другим человеком без малейших гримас, без малейшего тона чванства. Всегда он мог признать: ах, какую я глупость сделал. И скажет это же, может быть, почтальону, подростку, если тот перед ним откроет что-то новое, какое-нибудь соображение, какой-нибудь неизвестный ему факт. Ни малейшей начальственности! И ему страшно хотелось, чтобы ни у кого ее не было. Он часто это высказывал, и какому-нибудь советскому сановнику было обидно слышать, когда Ленин в Совнаркоме начинал об этом распространяться. И хотя у нас там сановничества очень мало, но перед лицом кристального антисановничества Ильича приходило в голову: а в самом деле, не сановник ли я? *

Это, пожалуй, на верхах еще сносно обстоит. Но начальственной дури немного пониже можно встретить сколько угодно. Если нарком любезен, то секретарь его обыкновенно груб. А если в Москве разговаривают по-человечески, то в губернии уже помалкивают и мычат, а в уезде рычат. Начальственности порядочно даже в среде самих коммунистов.

Так вот, начальственность эту Ильич хотел отбросить совершенно. И если мы будем иметь так называемый командный состав, прошедший через рабфаки и вузы, не может ли случиться так, что они выродятся в начальствующий командный состав? Это очень большой вопрос.

Вообразите такую вещь. Россия освобождается от помещиков и буржуазии, выгоняет их вон. Страна остается главным образом мелкобуржуазной и находится под сильным давлением и контролем пролетариата, который по отношению ко всей стране очень малочислен. На всем мелкобуржуазном молоке поднимаются новые сливки, новый командный состав. Выдвинулся, получил орден Красного Зна-

мени, назначен на такой-то пост, из уезда — в губернию, затем в центр и т. д. Мы людей ищем, повышаем, фиксируем на известных местах — это естественный процесс, иначе и быть не может. Но не получаются ли все-таки из них совбуры? * Сливки-то эти не скиснут ли?.. Что касается нэпмановских сливок, то их иногда можно собрать и употребить на пользу государства, а если они уж очень горчат, то можно куда-нибудь в Нарым скинуть. Это не так опасно.

А вот рядом с этим свой человек, который хозяйственно, административно, культурно оброс и который по всем правам (потому что он талантливый, знающий, опытный) руководит страной,— при каких условиях он не превратится в советского бюрократа, а будет коммунистом и слугой народа?

Во-первых, при условии, если сейчас будем вырабатывать верное понимание того, что отрыв от масс для него — гибель, а также гибельно неумение дать массе то, что он от нее и за ее счет взял. Когда Лавров (Миртов) писал свои «Письма к интеллигенции» и укорял дворянскую интеллигенцию, буржуазную и в лучшем случае разночинскую, в том, что она имеет долг перед народом *,— это был навязанный извне долг. А когда теперь это повторяют рабоче-крестьянской молодежи, то идут по линии вашего собственного инстинкта, идут по линии того направления, которое дала вам жизнь. И только против таких пересекающих вам путь сил, которые могут заставить вас уклониться от этого прямого пути, надо бороться.

Молодежь — это биологически есть, конечно, те люди, которым предстоит господствовать в судьбах человечества на завтрашний день, это основная сила, коренная мощь человечества на завтрашний день. Молодежь вместе с тем переживает такое время, когда она особенно восприимчива и к дурному и к хорошему. В это время на ее гибкую, мягкую, как воск, душу можно положить пятно, наложить изъян, который потом окостенеет и станет пороком, но в это же время можно положить на нее священную печать преданной любви к человечеству, которая жила в сердце Владимира Ильича и о которой свидетельствовала нам в день торжественных поминок его съездом Советов СССР Надежда Константиновна *.

Вы являетесь той частью молодежи, которая в наибольшей мере определит судьбу всех ваших сверстников и в значительной степени следующих за вами поколений. Какая печать ляжет на вас — та же печать становится наиболее возможной для всех ваших сверстников, которые не попали в число счастливцев, приобретающих знания, являющихся кандидатами на командные посты. Повторяю, отчасти и для последующих поколений, для ваших братьев и сестер, сынов и дочерей.

Вы сейчас находитесь в центре борьбы двух сил — растущего социализма и огромной стихии крестьянско-мещанской, мелкобуржуазной, в которой говорит голос эгоизма, голос честолюбия, которая находит подкупающие, льстивые ноты для того, чтобы прокрасться в ваше сердце. Поэтому, кроме той тяжелой материальной борьбы, которую вы ведете, и борьбы за специальные знания, вы должны будете вести также борьбу за свою душу и за душу своего соседа по койке и столу, за которым вы учитесь, вести борьбу за скорейший подъем к свету законченного коммунистического сознания, внедренного в плоть и кровь вашу до самых костей и мозга костей, для того чтобы оказаться раз навсегда отрезанными от всякой возможности мелкобуржуазных тенденций.

Эта борьба за молодежь есть одна из важнейших именно потому, что поскольку эта молодежь будет завоевана и не выпадет из рук рабочего класса, постольку она будет мощным оружием в предстоящей борьбе и гарантирует нам победу, постольку мы с нею вместе сможем развернуть не сравнимую с нынешним масштабом борьбу за просвещение самих масс, взрослых и подрастающих.

Вот тогда, когда на ваши молодые рабоче-крестьянские плечи, на десятки и сотни тысяч плеч, молодых и свежих, перенесется в значительной своей мере вся тяжесть по решению наших социальных вопросов,— вот тогда мы сможем сказать, что мы могучи по-настоящему, тогда мы можем сказать, что задача наша нам по плечу. Сейчас же она обременяет плечи уже редеющей старой гвардии коммунизма, плечи часто неприспособленных и сравнительно редкой сетью разбросанных понимающих наши задачи работников партийных и внепартийных. Она тяжела сейчас, но она будет облегчаться и становиться все более радостной по мере того, как вы, пройдя ваш путь образования, будете становиться в ряды деятелей нового государства и нового общества.

Не для того, конечно, я указываю на все эти опасности, чтобы пустить на ваше небо какие-то темные облака, наоборот,— именно для того, чтобы эти облака никак не могли сгуститься ни в какую тучу. Я лично целиком разделяю тот титанический оптимизм, которым проникнут марксизм вообще. В частности, Владимир Ильич в смысле оптимизма идет дальше, чем марксизм. Марксизм полагает априорно, что победоносную революцию могут сделать страны с многочисленным пролетариатом. Когда Владимир Ильич сказал: мы сделаем марксистскую революцию в России,— что ответили на это марксисты-меньшевики? «У тебя слишком много оптимизма, Ленин. Ты забыл, что Россия страна отсталая; ты забыл, что пролетариата в ней мало, что он несорганизован и необразован, что рабочий класс,

как мухи в молоке, плавает в огромном крестьянстве». При таких условиях и сам Маркс, так говорили марксисты-меньшевики, никогда не посмел бы говорить о марксистской революции; хорошо, если будет более или менее приличная буржуазная революция, а остальное мы отложим до тех пор, пока пролетариат созреет.

Владимир Ильич думал, что не только в России, но и в Персии, и в Китае, на Индостане и на Яве возможны марксистские революции. Они не выливаются, конечно, сразу в коммунистические формы, но несомненно, что революции в мелкобуржуазных странах, революции мужицкие, революции бедняцкие могут получить закваску, фермент, окраску от своего пролетариата и через свой пролетариат, как бы он ни был малочислен сравнительно с пролетариатом Западной Европы и Америки.

Смычка — это его центральная идея. Пролетариат заражает своим настроением мелкую буржуазию, притягивает ее к себе, двигает ее вслед за собою. На этом базируется Владимир Ильич. Вот почему он не боялся того, что коммунисты — капля в море. Вот почему он призывал: используйте всякого рода спецов. Потому что он знал, что эта притягивающая все сила, вот эти пролетарские дрожжи так мощны, что могут заставить взойти очень большую опару. Это позволяло ему предполагать, что все бесчисленное море крестьянское может быть поднято пролетариатом.

Все это, конечно, меньшевики слушали с трясущимися коленками. Меньшевики должны были припомнить, что они «рабочедельцы» *, что у них «настоящая пролетарская рабочая душа», и они должны были заныть: «Что ты делаешь, Ленин? Ты потопишь пролетариат во всей этой неразберихе. Это эсеровщина, это ересь!» Но они ныли потому, что у них не столько пролетарская душа, сколько короткая интеллигентская кишка, и они, воспринимая идею пролетариата как передового класса, понимают ее не с той точки зрения, что это класс — слуга и в то же время водитель человечества. Никто в такой мере, как Ленин, не подчеркнул эту идею.

Когда мы изучали Маркса, мы его понимали таким образом: пролетариат в передовых странах делает пролетарскую революцию и после этого протягивает руку отсталым братьям и заботится о них, а не эксплуатирует их. Что сказал Ленин? Пролетариат не сможет освободиться, не опираясь на крестьянство и в том числе на крестьянство колониальных стран. Он должен до своего освобождения втянуть их в свою работу. Мог ли при таких условиях Владимир Ильич испугаться того, что наша молодежь, если она не будет исключительно пролетарской по своему составу, свихнется в другую сторону, что эта молодежь пойдет не по тому пути, на который зовет ее

голос мировой истории и на который направляет ее своею верной рукой наша испытанная Коммунистическая партия? Он этого бояться не мог. Когда он указывал нам на опасность нэпа, когда он указывал на опасность комчванства, он делал это не для того, чтобы сеять среди нас уныние, а для того, чтобы мы знали, с какой действительностью мы имеем дело, чтобы мы все это приняли во внимание и сказали себе: наш путь чреват опасностями, но мы их избегнем, мы их преодолеем.

«Ленин и молодежь» — так назван мой сегодняшний доклад. Вот эта отвага Ильичева — она была молода, он был молод в свои 53 года и остался бы молод, сколько бы ни прожил на свете. Молод и ленинизм — от него веет мировой молодостью, веет колоссальным будущим впереди и безудержной молодеческой отвагой. И если Ильич молод, то и молодежь должна быть «ильичевой» молодежью. Она должна проникнуться не только этой заразительной и родной для него молодостью, но и мудростью, и осмотрительностью, и умением делать выводы из седой культуры, приобретенной столетиями. И когда это все в ней соединится, когда она станет достойной Ильича, когда она десятками тысяч зеркал отразит в себе этот сияющий образ и сделается, насколько кто может это вместить, подобной нашему вождю, тогда это будет уже поистине богатырская молодежь. Тогда, само собою разумеется, ни внутренние, ни внешние опасности не будут для нас ничего значить.

1924 г.

Детское движение и коммунистическое воспитание

Однажды мне пришлось выступить в большом селе, расположенном у крупной железнодорожной станции. Мне предложили посетить школу второй ступени. После посещения школы, когда я возвращался назад к поезду, шедший со мной рядом учитель стал мне жаловаться: «Вы представить себе не можете, до какой степени распустились сейчас дети. Сладу никакого с ними нет. Озорничают по улицам, курят. Я уже собирал совещание родителей и советовался с ними, что бы предпринять. И вот я хочу вас спросить, одобрите ли вы такую меру. Вздумали мы вместе с родителями восстановить институт помощников классных наставников *. Поручили мы двум или трем лицам следить за учениками и на улицах и на квартирах. Заметят безобразия — сделают внушение, родителям пожалуются. Да можно придумать и какие-нибудь чувствительные меры, дисциплинарные». Я спросил у этого учителя: «А у вас совсем нет пионерской организации?» Но прежде чем он успел мне ответить, в разговор вмешался шедший рядом комсомолец. «Есть, есть,— заявил он, блестя глазами,— еще маленькая группка, но мы изо всех сил стараемся ее расширить». Тогда я сказал учителю: «Вот куда вы должны обратить ваше внимание. Вот настоящий способ воспитания ваших ребятишек». Но учитель с сомнением качал головою.

Я думаю, что довольно часто можно встретить учителей если не склонных к восстановлению наставнического полицейского надзора, то туго понимающих тот широкий путь коллективного воспитания, которое открывает перед школой пионерское движение. И нужно во что бы то ни стало, чтобы всякий учитель проникся той идеей, что пионерское движение может ответить целиком и на все его воспитательные заботы и что разрешить задачи на этом пути может только оно.

В самом деле, нам хочется придать школе характер трудовой, характер общественный, нам хочется связать школу с жизнью, распахнуть ее двери и окна, нам хочется наполнить ее политической сознательностью. Пионерское движение дает все это целыми охапками. Кроме своей внутришкольной среды, оно создает обширную детскую среду в виде всех концентрических кругов пионерских, а затем комсомольских организаций. Оно нащупывает форму коллективного труда, нащупывает пути не превышающего детских сил, но отзывчивого и полезного общественного служения. Оно повседневной практикой своей наполняет детские сердца политическим энтузиазмом и их умы от праздника к празднику, от демонстрации к демонстрации все более ясным сознанием всех сторон многосложной нашей политической действительности.

Но, конечно, пионерское движение спасительно не только для школы, оно спасительно также для тех, кого еще больше нужно спасать,— для беспризорных.

Знаменитый немецкий педагог Наторп еще до войны писал об ужаснейшем росте пьянства среди детей, детской проституции, самоубийств и психических заболеваний, о росте заболеваний чахоткой и сифилисом среди городских детей и подростков, в особенности, конечно, внешкольных, внесемейных. Указывая на различные способы борьбы с этим бедствием, Наторп приходил к выводу, что только тогдашняя социал-демократическая организация юношества и подростков уменьшает процент жертв. Он с восхищением писал тогда о том, что в этой среде создается взаимный контроль, что она поднимает уважение мальчиков и девочек к себе, что она дает их жизни повседневное содержание и идейное стремление, что почти всякий подросток, который сумел причалить свою утлую лодочку к тому берегу, может считаться спасенным *. Но само собой разумеется, что коммунистическое движение юношества, подростков и детей несравненно в большей мере преисполнено энтузиазма, чем сероватое движение довоенного социализма. У нас же, где детские организации вольно развиваются в родной им стихии, на почве социалистического государства, все слова Наторпа приобретают несравненно больше правды, чем это было в Германии 1913 г.

Недавняя конференция, трактовавшая вопрос о беспризорности, не только пришла к выводу, что именно пионерское движение является лучшим методом втягивания беспризорных в нормальную общественную жизнь, но вместе с тем подчеркнула еще одну сторону дела — именно то, что беспризорный ребенок не является ненормальным, что это вовсе не отсталый ребенок, что это не какое-то маленькое чудовище с чертами атавизма (возвращения к первобытности),

как рисует это себе не только буржуазный обыватель, но и буржуазная наука. Нет, это ребенок, предоставленный самому себе и купающийся во всех токах городской улицы, ребенок, который не по летам развивается. Если некоторые стороны его личности искажаются, то зато в нем растут находчивость, смелость, у него есть широкий опыт, и в большинстве случаев он качеством своего ума и воли стоит значительно выше так называемого нормального, или семейного, ребенка. Но эта столь заостренная жизнью маленькая личность может погибнуть, превратиться во врага нового общества, если ему вовремя не будет протянута рука. Если же протянуть ему эту братскую пионерскую руку, то такой беспризорный мальчонка может стать как раз одним из украшений пролетарской пионерской организации.

Не совсем то в деревне. Социологи и психологи указывают на то, что хотя деревенские ребятишки имеют богатые импульсы окружающей их природы, развивающие их физически и психически, но вместе с тем чисто общественные впечатления их чрезвычайно бедны. Если в городе психические заболевания, как показывает статистика, дают огромное количество маньяков, людей перевозбужденных, то деревня дает особенно высокий процент идиотов, т. е. людей, потерявших всякую отзывчивость и с психологией до крайности, до тупости упрощенной.

Это показывает, что нормальная городская психика вообще чересчур повышена, а деревенская — понижена. Деревня консервативна. Наши нынешние революционные бытописатели часто указывают на то, как она живет в себе, вековыми сельскохозяйственными круговоротами, отмахивается от издали доносящегося к ней шума мировых событий. Но если революция не оставляет уже темными головы крестьян, если взрослое крестьянство все более и более затрагивается ее веяниями, если комсомол внедряется все прочнее в ее молодое поколение, то не менее важно с самого детского возраста не только воздействием нашей пока еще очень слабой школы, но и более ярким воздействием пионерской организации расшевелить это море белокурых, русых и черных головок, которыми когда-то восхищался плакавший над деревней Некрасов; все эти весенние цветы необъятного крестьянского луга растить уже под новыми впечатлениями и для новой жизни.

Пионерское движение идет необыкновенно удачно навстречу всем чертам, заложенным в детской душе. Ребенок любит организации, любит коллективную, ладно скроенную игру и нечувствительно, весело переходит от игры к делу в этой обстановке. Ребенок любит боевые настроения, и он здесь встречает их как в подготавливающей его к обороне социалистического отечества военной игре, так и в тех чув-

ствах гордого вызова буржуазии, которые воспитываются в нем всем духом его организации. Ребенок любит героическое, доведенное почти до сказочного. Наша революция богата такими красками. Мы сами переживаем неимоверную героическую сказку, как сказала когда-то Н. К. Крупская, и уж, конечно, не нам засушать детей обуженным размахом и мелкобуржуазной моралью.

Пионеры — это счастливые дети. Это дети, которые, не переставая быть детьми, находя отзвук всем своим первичным потребностям, чувствуют, что вместе с тем они стали на какую-то серьезную тропу и что они поистине являются товарищами и сотрудниками всей лестницы поколений, которую они видят перед собой.

Коммунисты работают для будущего, и поэтому нам надо завоевать будущее, а завоевать будущее — значит завоевать молодые сердца, а затем завоевать и детские сердца. Коммунизм делает это теперь. В своей покаянной речи Савинков сказал: «Кто может сомневаться в прочности советского строя, когда у вас миллион комсомольцев!» У нас скоро будет миллион, а там и не один миллион наших пионеров и крошечных октябрят, целая необозримая армия, которая идет из будущего и идет под те же знамена, поет все те же песни, готовится строить все то же самое.

1924 г.

Воспитание нового человека

До сих пор, худо ли, хорошо ли,— в значительной мере худо, потому что средства у нас ни в каком соответствии не находятся с нашими планами и пожеланиями,— мы, работающие на фронте просвещения, заботились о правильной постановке обучения. Нам могут совершенно справедливо заметить, что дело обучения и в массовой школе первой ступени, и в школах повышенного типа — в рабфаках, техникумах и в вузах — оставляет желать многого. Но мы можем ответить так: конечно, поскольку страна наша еще бедна, поскольку ресурсы, уделяемые для дела народного образования, малы, постольку, разумеется, и результаты еще далеко не удовлетворительны. Но насколько правильно построенный план, верно данное направление могут вообще сказаться на деле обучения, при условии известной скудости средств, настолько они сказывались, и мы ни на одну секунду не отказываемся от общих положений, которые служили основанием нашей работы. Мы считаем, что совершенно правильно дали основные директивные линии обучения, что у нас правильный подход к этому вопросу и что мы знаем, что нам нужно делать в области обучения. И если к нам вольется волна новых ресурсов, и денежных и человеческих, наша мельница заработает правильно.

После того как мы признали невозможным осуществить в нашей стране правильно построенную трудовую политехническую школу — а это оказалось невозможным в силу слабого развития у нас индустрии,— мы много работали над вопросом, как перевести наш первоначальный план на рельсы более скромные, урезать его, но все же создать школу, возможно более близкую к типу, намеченному Марксом, такую школу, которая могла бы, по крайней мере, считаться школой переходного периода. В результате работы над этими вопросами мы выработали наш комплексный метод *, который введен сейчас в авст-

рийской школе, вводится в некоторой части германской и разрабатывается в Америке, причем к изучению его на практике первоначальный толчок дан самим Джоном Дьюи *. В настоящее время большая комиссия из 30 крупнейших американских педагогов едет к нам для ознакомления с нашей системой обучения. Все это является показателем того, что, по крайней мере в отношении теоретической установки, программы ГУСа возбудили громадный интерес в передовом педагогическом мире, заняли одну из передовых позиций.

Скромную педагогическую выставку, которую мы послали в Данию, зовут теперь к себе одна страна за другой, она пользуется в Европе бо́льшим успехом, чем мы могли ожидать. Оказывается, что наши показательные школы, комплексный метод и использование основных начал программ ГУСа достигли такого уровня, что при кризисе, существующем в деле народного образования на Западе, являют собой величину, с которой нельзя не считаться.

Педагогам, конечно, известно, какой огромный кризис переживает сейчас западноевропейская школа. Во всех странах Западной Европы ставятся совершенно по-новому все вопросы о системе, о методах и о содержании преподавания, наступило, так сказать, мировое состояние мутации в области педагогики в Европе и Америке. И здесь слова, которые мы сказали, даже для таких стран, где социал-демократы имеют значительное влияние и не относительно методологии, но даже относительно содержания обучения, играют видную роль. В Австрии, в Вене в особенности, как вы знаете, школа находится под влиянием социал-демократов, и многое из того, что принято в области обучения у нас, нашло там отражение.

Но в отношении воспитания дело у нас обстоит плохо.

В последние два-три года, на каких бы рабочих собраниях я ни выступал, рабочие-родители, и отцы и в особенности матери, выступают с тяжелыми обвинениями против школы. Они говорят, что школа пренебрегает своей воспитательной ролью, они говорят, что дети растут хулиганами, что они недисциплинированны и с ними невозможно сладить; рабочие говорят, что дети совсем не те, какими бы мы хотели видеть будущих граждан. Школа не умеет держать их в руках, и вместо строгой дисциплины и коллективистического духа у детей развивается индивидуалистический и полухулиганский уклон.

Наряду с этим комсомол недавно предъявил коллегии Наркомпроса очень содержательную, очень глубоко обоснованную записку, в которой указывает на целый ряд отрицательных явления в нашей школе, главным образом повышенного типа,— на рост эротических настроений, наличие тайных организаций, которые начинаются обычно с детской игры в конспирацию, но потом приходят к разного рода

безобразиям, иногда к контрреволюции. Эта записка заставляет очень сильно задуматься. Выходит так, что наши школьники являются в некоторой степени все-таки, со стороны государственного воспитания, беспризорными, что их индивидуальная жизнь, их рост, умственный и моральный, не регулируются школой и что молодежь ищет способов сорганизоваться помимо школы, часто попадая при этом в чрезвычайно неприятные, иногда прямо губительные для нее комбинации.

Кроме этих симптомов меня поразили высказывания некоторых учителей. У нас в Москве был целый ряд фактов, когда учителя, поставленные перед проблемой дисциплины, высказывались за введение ее путем так называемых «мер строгости» и договаривались черт знает до чего. В одном из педагогических журналов я прочел статью, в которой говорится о том, как ужасно обстоит дело с дисциплиной и в Западной Европе, и в нашем Союзе, и содержание которой нельзя назвать иначе как романтикой розги: там описывается положительный тип советского педагога, который посылает своего ученика в лес — вырезать себе розгу, которой потом его выпорют. Прочесть такую штуку в нашем педагогическом советском журнале — это со стыда сгореть. Если в центральном журнале, издаваемом профессиональным союзом работников просвещения, возможны подобные заявления, то ведь еще худшего можно ожидать там, где многое идет самотеком,— в тех местах, куда не доходят наши взоры. Мы, конечно, уже приняли некоторые меры к разъяснению того, до какой степени такие выступления недопустимы.

Все это, несомненно, свидетельствует о том, что с делом воспитания мы до крайности, до нелепости отстали, сосредоточив все свое внимание на обучении. Правда, иначе мы и не могли сделать, так как не было возможности одновременно произвести реформу обучения и дать соответствующие потребностям нашей революции директивы относительно воспитания.

Все эти тревожные факты заставили нас сейчас поднять голос о некотором переломе в нашей работе, выдвинув на первый план ее вопросы воспитания. Это одна полоса явлений.

Другая полоса явлений идет от хозяйства.

Вы знаете, что с провозглашением лозунга индустриализации и лозунга, который прозвучал на XV съезде как дополнение к нему,— лозунга всяческого содействия росту коллективных хозяйств в деревне — мы вступили в полосу серьезной, необыкновенно напряженной работы по подъему нашего энергетического хозяйства.

У нас гигантские сырьевые возможности и самая прогрессивная, самая творческая власть. Но мы приняли от неспособного управлять

ею, бездарного и хищного царского правительства страну, прошедшую через империалистическую и гражданскую войну, в состоянии чрезвычайного разорения и огромного развала. Задача заключается в том, чтобы творческую энергию пролетариата, его партии и правительства так сочетать с этими большими сырьевыми возможностями, чтобы вызвать быстрое движение нашей страны вперед.

Как вы знаете, на это дело были ассигнованы огромные средства. Мы смогли бросить много миллиардов на дело капитального строительства. И сейчас, с общим подъемом хозяйства, то, о чем Наркомпрос, которому специально поручено дело подъема культурного уровня населения, говорил постоянно, сделалось уже ясным для хозяйственников, т. е. только в том случае суммы, затраченные на капитальное строительство, на машинизацию страны, могут действительно привести к благотворным результатам, если одновременно с этим произойдет культурный подъем масс, т. е. подъем знаний и умений человека. Без одновременного поднятия квалификации человека никакие машины и никакое капитальное строительство ровным счетом ничего дать не смогут.

В. И. Ленин своим гениальным умом давно это предвидел, он давно сказал: если к советской власти прибавить еще культурность населения, то у нас будет все необходимое для социалистического строительства. И тут же прибавил: но культурность с неба не свалится, ее купить надо, а страна наша бедная,— значит, надо распределить наши бюджетные возможности так, чтобы хозяйство по мере своего роста и упорядочения выделяло все большие и большие суммы на дело подготовки соответственных людей... *

Во главе ЦИТа (Центральный институт труда) стоит талантливый человек — т. Гастев. Если к нему подойти поверхностно, то он производит впечатление человека необыкновенно делового, поразительно яркого, американского склада — такой русский да еще коммунистический Форд, который все ставит необычайно практично. Но на самом деле он поэт, и мы все знаем это. Он написал в свое время фантастическую книгу, которую назвал «Поэзия рабочего удара», он написал несколько фантастических повестей, рисующих время, когда машина будет царить на земле и подчинит себе человека *. Человек — это, так сказать, несовершенное существо, выросшее нерационально, и он, так сказать, никуда не годится по сравнению с машиной — машина ведь строится на основе математических, механических, физических вычислений. И т. Гастев мечтал о том, что в конце концов наше быстро стареющее и легко болеющее сердце будет заменено стальным сердцем, а может быть, и весь человек будет заменен машиной. Во всяком случае, машины играют в его фантазии такую

роль, что в конце концов делают человека совершенно излишним. Они притом гораздо счастливее человека — не испытывают никакой боли, работают по велениям творческих законов,— беда только в том, что машины не могут сами размножаться. Если бы мы еще могли построить такие машины, которые бракосочетались бы и размножались, то, пожалуй, нам пришлось бы выйти в отставку. Ведь мы — vieux jeu *, что называется, ненужные и несовершенные создания. Конечно, такого рода поэтические фантазии часто мешают т. Гастеву в его деятельности в ЦИТе. Он все норовит убедить всех в том, что тот человек, в котором нуждается хозяйство, просто вымуштрованный человек-машина. Хозяйство, в сущности говоря, нуждается в машине, но к машине, к сожалению, нужен человеческий придаток. Как это ни досадно, устранить его нельзя, и приходится его к машине пристраивать. Но, во всяком случае, машина должна полностью и всецело определять ритм человеческой жизни.

Комсомольцы, как живые люди, реагировали на это довольно гневно и на последнем, VIII съезде заявили, что по гастевской линии идти не намерены *. И конечно, они поступили правильно.

Если кто из вас читал в четвертом номере книжки «На путях к новой школе» статью Валентины Кордес «Чего хотят ребята от современной школы и о какой школе они мечтают в будущем», тот мог увидеть там интересное место. Мальчик мечтает о школе будущего. Он говорит, что в будущем школа будет машинизирована. Вместо педагога — заведенная электромашина, машина для соблюдения порядка и для воспитания будет ходить по классам и механически водворять порядок. «В лабораториях ученики внимательно занимаются. Дежурная машина обходит их». После такой наивной картины механизации школы автор проекта добавляет: «Но я не хотел бы тогда жить, потому что тогда будут не люди, а машины».

Это заключение совершенно совпадает с суждениями комсомольского съезда.

Конечно, это не наш идеал. Это может быть в некоторой степени идеалом дальнейшего развития капитализма, который все больше и больше переносит центр тяжести на послушные механизмы и старается при помощи их дисциплинировать и определенным образом регулировать непослушный, непокорный, бунтарский человеческий — пролетарский — материал.

Смысл социализма заключается не в подчинении человека машине, а в том, чтобы машина подчинялась ему. Одно из основных положений Маркса и Энгельса заключается в том, что гигантские орудия производства, которые выдумали сами люди при капиталистических общественных отношениях, действуют на нас со стихий-

ной силой и создают всю горечь и разорение нашей жизни. Социализм же есть окончательное подчинение машины человеку — восстановление первенства человека.

А раз так, то, ставя вопрос о создании нового, более совершенного человеческого персонала для хозяйства, надо, конечно, думать и о всестороннем культурном развитии.

Нам важно, чтобы сыновья нынешних рабочих были не только хорошими производственниками, чтобы они хорошо работали при машине. Для нас, само собой разумеется, важно, чтобы они на то время, которое продлится диктатура пролетариата, были действительными руководителями переустройства жизни народов нашего Союза на социалистических началах. Для этого нужно широкое политическое образование, высокий уровень общего и специального образования, и сюда мы должны направлять наше внимание.

Эти требования, которые задача развития хозяйства предъявляет к нам, ко всему населению Союза, и создание неравномерности и недостаточности нашей работы по части воспитания ставят перед нами необычайной напряженности вопрос о выработке нового человека — нового, ибо воспитание для нас означает воспитание именно нового человека, поскольку старый человек, воспитавшийся в хаотическом и акультурном капиталистическом обществе, является неудовлетворительным.

В чем обвиняем мы старого человека?

Мы говорим: общество было античеловечно прежде всего потому, что оно, грубо говоря, распадалось, да и теперь распадается, на две группы. С древнейших времен и вплоть до нашего времени под разными названиями и разным образом люди разделены на господ и рабов.

Какая психология при этом вырастает у так называемых господ, будь это наследственные господа, установленная власть или люди, которые стремятся к демократии, которая, по словам Наполеона, есть карьера, открытая для талантов? Какая психология у этих хищников, стремящихся к господству?

У господствующих людей развивается психология хищного индивидуализма. Представитель класса-угнетателя ставит проблему только так: «я, мои интересы, моя власть, мои успехи» — и тем самым порывает свою связь с другими людьми. Он воспитывает себя, своего сына, своих подчиненных в духе такого пренебрежения к массе. Ницше, который являлся провозвестником психологии империализма, психологии финансовой олигархии, которая в настоящее время господствует в Западной Европе и Америке, великолепно это понимал. Он говорил: надо создать пафос расстояния, надо создать умение

жестоко, попросту зло относиться к людям не твоего класса, относиться как к быдлу, как к черни, как к материалу для твоего творчества. Такого рода отношение к большей части человечества калечит прежде всего культуру тем, что придает ей черты невероятной узости, замкнутости, ограниченности.

Но, помимо этого, меньшинство владеющих, меньшинство господ оказывается в состоянии постоянного страха. Пожалуй, не было никогда в мире такого момента, когда меньшинство это царило бы со спокойным духом. Были моменты, когда панический страх перед своими собственными подданными ослабевал, когда подданные шли за расцветшим классом, находящимся в апогее своего могущества, более или менее охотно: бывали и моменты упадка владетельных классов, когда паника эта становилась доминирующей.

Сейчас человек с мало-мальски здоровым ухом легко может подслушать эту музыку страха, которая раздается немолчно в сознании господ положения в Америке и Европе. Они все одержимы невероятным страхом. Мне пришлось встречать в Берлине и Париже некоторых крупных буржуа. И — поразительно! — даже передо мной, коммунистом, они не скрывали того, что дают своим детям такое воспитание, чтобы на случай крушения буржуазного строя они могли найти кусок хлеба. Богачи-миллионеры говорят: «Кто знает, что случится? И я свою дочь обучаю иностранным языкам, стенографии и машинописи — авось она найдет кусок хлеба». Они говорят: «Миллионы сейчас как дым — сегодня это миллионы, а завтра ноль. Кто мне поручится за завтрашний день, кто мне гарантирует устойчивость теперешнего строя?»

Можно себе представить, какая паника должна царить в буржуазных кругах Берлина, где 650 тыс. взрослого населения высказалось за коммунистов. Это, другими словами, значит, что Берлин — коммунистический город. Они должны чувствовать себя довольно скверно, все эти берлинские буржуа.

Сознание, тип, характер, личность этих самых «господ» необыкновенно изувечены. Это изувеченные, ущербленные люди, которым, как земле до неба, далеко до настоящего человека — спокойного, властного, энергичного, который заявляет свое хозяйское право по отношению к природе не от имени своего или своей маленькой группы, а от имени всего человечества.

А с другой стороны, в лагере рабов,— я не говорю, конечно, как о рабах о людях из угнетенных классов, которые развились до социалистического сознания, а говорю о среднем обывателе, в том числе и интеллигенте, частью о некоторых слоях рабочих и крестьян — там тоже ужасно искалеченный человек. Этот человек, во-первых, не-

обыкновенно обезличен. Индивидуализм заключается здесь в скопидомстве, в стремлении подтянуть к себе все большие средства существования, в ненавистническом отношении к конкуренту, ко всякому своему соседу. При индивидуализме такого рода этой среде свойственна колоссальная стадность — преклонение перед существующим строем, некритическое принятие всяких мод и предрассудков.

Это обезличение толпы бросается до чрезвычайности в глаза в Европе, гораздо больше, чем у нас. Если у нас, например, даже и после революции вы еще можете заметить известную такую стадность, то все же в несравненно меньшей степени. А там вы имеете людей, стандартизованных по определенному образцу, которые невероятно похожи друг на друга и которые жаждут быть похожими друг на друга: им страшно подумать быть в чем-нибудь непохожими друг на друга, это не comme il faut, это не anständig *, это нельзя допустить. Социал-демократия не обнаруживает больших отличий от этого мелкобуржуазного болота.

Если вы ближе присмотритесь к этому старому, господствующему в буржуазном мире типу, то увидите, что ему присуща невероятная узость. Он связан с большими вопросами при посредстве газеты, которую он ежедневно получает, равнодушно прочитывает и затем выбрасывает. И вот в этот короткий часок, в который он читает газету, он соприкасается с остальным миром, а потом снова уходит в свою скорлупу — в свой пиджак, такой же обязательный для него, как домик для улитки, и там живет своими повседневными узкими интересами. Характерно, что от этого обывателя мало отличается даже интеллигенция. Объясняется это крайней специализацией: в большинстве случаев вы видите людей, которые весьма малую долю своего интереса уделяют судьбам государства, общеполитическим интересам, общим культурным вопросам. Занимаются этим те, кто по самой специальности своей должны этим заниматься,— журналисты, социологи, философы.

Электротехник или врач будет говорить с вами об этом из вежливости и потому, что он считает comme il faut и anständig, чтобы кое-что об этом знать — по крайней мере из газет, но душа его к этим вопросам не лежит, и он оживляется лишь тогда, когда вы начинаете с ним говорить о его специальности.

Страшная дробность, страшная узость. Почти никто не думает о том, что же такое мир, что же такое жизнь, что же такое наше время, куда мы идем. Понятно, что часто сами более или менее крупные буржуазные философы, которые представляют себе общее положение, приходят в отчаяние. Крупнейший южногерманский философ Ойкен построил главную часть своего миросозерцания на том, что

культурная раздробленность людей никому не дала мира, радостной жизни, культуры, а всем дала кусочки и нужно сделать величайшее усилие для того, чтобы из этого страшного раздробления выйти. Потому что, по мнению Онкена, это — колоссальное бескультурье и гибельное состояние умов и нравов.

Вот каков этот самый старый человек, говоря общо.

К этому нужно прибавить еще следующее. Человеку в старом мире жить очень горько. Конечно, и в наше переходное время жить горько. Но мы находимся в пути, и наши страдания творческие, а там это страдания неизбывные, ниоткуда не видно, чтобы создалось что-то лучшее. Наоборот, над всем доминирует надпись: «так было, так будет», и, следовательно, lasciate ogni speranza * — оставьте всякую надежду. Поэтому сверху идущая пропаганда, все более смыкающаяся с поповством, встречает соответственное настроение, идущее снизу, стремление придумать какое-нибудь утешение неизбывной горечи жизни. И великим утешением является представление о том, что наш мир есть преходящий мир, представляющий собою наихудшую часть вселенной вообще, и что вратами смерти мы входим в другой мир, лучший, где все счета будут подведены правильно и где все потери и убытки будут оплачены по справедливости. В этом, собственно, настоящая основа религиозного чувства, которое встречается не только в массах притесняемых и чрезвычайно несчастных; наоборот, как раз там, в очень значительной части пролетариата, класса растущего, этого уже нет; но вы найдете это чувство и веру у интеллигенции, вы найдете их в высших классах. И всегда вы найдете одно и то же оправдание. Поговорите по душам с религиозно мыслящим и чувствующим человеком: теперь редко кто-нибудь из них скажет вам, что он просто верит — и ничего больше. Людей независимой веры в той атмосфере грызущей критики, которая окружает сейчас религию, нет. Всякий знает, что он сомневается в существовании бога, рая, справедливости и т. п., и потому он почти всегда скажет вам: было бы слишком страшно и безотрадно жить, если бы душа была так же смертна, как и тело, если бы эта горькая жизнь, которая выпала мне на долю, была моим единственным существованием, наоборот — сладостно и утешительно верить, что есть еще что-то другое.

Вот формула, которой выражают свою веру почти все нынешние религиозные люди Европы. Вы понимаете, что это лишает их энергии к улучшению жизни — не сто́ит исправлять жизнь на земле, потому что все равно она есть и будет мрачный угол вселенной. Что же, проживем здесь в худшем случае 70—75 лет, зато потом будем вечно жить в других, великолепных условиях. Нужно заботиться о том, чтобы «там» обеспечить за собой место.

Мы должны осмыслить мир. На самом же деле мир велик, прекрасен и разнообразен, но смысла в нем нет и некому дать этот смысл, некому придать разумность и справедливость существованию, кроме нас с вами.

Но если мы думаем, что есть господь бог, который, правда, нашим миром распорядился чрезвычайно скверно, потому что он у него — задний двор, а на самом деле у него имеются другие, гораздо более благоустроенные части имения,— тогда, конечно, отпадают наши обязанности по переустройству мира. Это уменьшает энергию человечества. Вот почему вера в бессмертие есть наркотик и величайший вред, а она в значительной мере определяет физиономию этого старого человека, от которого мы должны всемерно уходить.

У нас, в нашей стране, имеется сейчас еще один порок. О нем говорил и Владимир Ильич. Он существует у нас, потому что мы не совсем «европейцы» и очень, очень мало «американцы», но в значительной степени — азиаты. Это, так сказать, дань нашему евроазиатству. Порок этот называется обломовщиной. Вы знаете, как блистательно Гончаров его изобразил в бессмертной фигуре Обломова. По поводу Обломова в свое время поднялся спор: что же это такое — барская это черта или наша национальная? Нет сомнения, что это не только барская черта. Мы имели в гениальных произведениях наших великих писателей ряд изображений других Обломовых, из других общественных групп. Щедрин в «Господах Головлевых» берет мелкого помещика — такого же точно Обломова. Далее, Рудин у Тургенева близок к Обломову своей болтовней, не переходящей в реальное дело. Мужичок Тюлин из повести Короленко «Река играет» — чистейший представитель обломовщины, которому все время хочется спать, так как он находит в этом всю радость бытия, а если ему нужно проявить энергию — он испытывает это как страдание, которое выводит его из состояния полусонного блаженства. Поэтому Овсянико-Куликовский делает вывод, что обломовщина является нашей национальной чертой *.

Теперь, правда, мы можем козырнуть фигурой большевика. Это что угодно, но не Обломов. Со стороны врагов здесь могут быть даны какие угодно, весьма антипатичные определения, но только не обломовщины. Колоссальная степень энергии, решительность, ни перед чем не останавливающаяся, и огромное стремление внести сознательность в жизнь, в полной мере исполнить заветы горьковского Нила, который месит жизнь и так и эдак для того, чтобы выпечь из нее тот крендель, который он хочет.

Расскажу вам интересный анекдот: во Франции один писатель написал роман, в котором изобразил людей ледникового периода.

Предисловие написал реакционный академик. Этот академик пишет: «...самое симптоматичное в романе заключается в том, что в нем доказано единство человеческой природы — от того человека, который только что перестал быть обезьяной, до гордого большевика». Таким образом, реакционный академик самой передовой фигурой, прогрессивнейшим типом человека, который до сих пор осуществлялся на земле, назвал как раз русского большевика. Невольное признание — как будто бы Валаамова ослица разверзла уста для того, чтобы произнести хулу, а на самом деле произнесла хвалу.

Это, конечно, чрезвычайно знаменательный факт. Однако и у самих большевиков не все так уж хорошо, и Владимир Ильич правильно говорил: долой комчванство, побольше критики! Обломовщина водится иногда и под кожаной курткой, а уж что касается периферии, то чем дальше мы идем через отсталый пролетариат к городскому обывателю, в деревню, тем больше мы встречаем обломовщины. И Владимир Ильич не уставал повторять — бейте обломовщину, ломайте обломовщину, превозмогайте обломовщину, она у нас очень сильна.

Если я говорил относительно Гастева, что в его поэтической мысли о машиностроении очень много фантастики, и фантастики не совсем здоровой, то я должен сказать, что в общем машинизация нашей страны, введение соответственных ритмов, мужественных, ускоренных, такая, так сказать, хронометризация нашей жизни, конечно, величайшая вещь. Поднятие культуры нашего труда, подвижности нашей энергии, нашей нервной системы, упругости наших мускулов до уровня и выше уровня европейца и американца — это несомненная наша задача. С рыхлым полуазиатством, не вылезая из халата, мы, конечно, ничего не сделаем, и в этом отношении проблема ухода от человека старого для нас становится сугубо важной. Мы должны уйти не только от старого человека, каким он является в Европе и Америке, но еще от человека старой, полуфеодальной России, который еще хуже, потому что он еще и Обломов, которому нужно было пройти еще порядочную полосу времени, чтобы дорасти до тех западных хищных или стадных типов буржуа, которые, по крайней мере, работать-то умеют в гораздо лучшем темпе — в 5—6 раз скорее, ладнее, умелее, чем он.

Пролетарий, конечно, является типом, переходным от старого к новому. Пролетарий есть единственный человек, и его коллектив есть единственная социальная сила, которая может организовать прогрессивные силы человечества для того, чтобы сломить мир, в котором существуют господа и рабы. Пролетарий, как известно, один ничего не значит: он становится силой, и притом мировой силой, только в

массе. Так это на производстве, так это в профессиональной борьбе, так это и в политической борьбе.

Пролетариат действует как масса, массовость ему необходима, и сам капитализм, производящий организованными массами, воспитывает его в этом духе. Паровоз, построенный на заводе, не сделан ни Иваном, ни Сидором — он сделан содружным и рационально организованным коллективом. Это закладывает в пролетарии основные черты человека будущего.

Пролетарий свободен от предрассудков в гораздо большей степени, чем, например, крестьянин. В большинстве случаев пролетарий не религиозен и легко и верно смотрит на все нравственные проблемы: он, так сказать, оторван от вековых корней. Он прошел,— правда, неприятный — период такой «оголтелой фабры», состояние, в каком его застал, скажем, Глеб Успенский, который одновременно и симпатизировал пролетарию, и отворачивался от него именно за эту его, так сказать, безнравственность, за его беспризорность, за отсутствие корней у него. Но именно это обстоятельство и сделало фабричного рабочего великолепным материалом для организующей силы прогрессивных идей. Лучшая часть интеллигенции в своих свободолюбивых мечтах, в своем стремлении покончить с мещанством находила в пролетариате нужную поддержку.

Пролетариат — класс эксплуатируемый и чуждый стремлению эксплуатировать других — представляет собой активное начало, могущее организованно, плановым образом, коллективно проводить реорганизацию общества. Он при этом не чувствует себя гражданином определенной страны; он усвоил себе ту идею, что пролетариат может победить только в мировой борьбе, он является интернационалистом.

Вот черты, которые делают пролетариат способным к тому, чтобы вести человечество в мир будущего.

Но тем не менее пролетарий есть переходный тип.

Если вы к нему близко присмотритесь, то увидите, что не весь пролетариат является участником авангардного пролетарского движения, что есть часть отсталого пролетариата, который тесно смыкается с мещанством, что в отношении семейной жизни и целого ряда отдельных черт почти у каждого пролетария оказывается темное пятно на его характере и личности, которое роднит его со старым миром. Следовательно, проделывая работу над другими, ему нужно проделать огромную работу и над самим собой.

Маркс говорил, что период социальной революции будет длительным — несколько десятков лет и что пролетариат, изменяя весь мир, в этот период изменит и самого себя. Это положение мы должны

твердо помнить, подходя к вопросу о воспитании — усовершенствовании человека.

Но о том, что нужно совершенствовать человека, говорят также и либералы и толстовцы. И мы, большевики, и Владимир Ильич всегда относились с большой издевкой к этого рода заявлениям.

Неверно, что надо прежде всего сделать так, чтобы сам человек был лучше, а тогда и жизнь будет лучше. Человек в высочайшей степени отражает среду, в которой он живет. На ребенка воздействуют родители, школа, улица, корпорация, труд, общественное мнение и т. д. Поэтому отдельные индивидуальности, связанные с принижающей их средой, интеллигенты-перекати-поле, отрывались от нее к своей выгоде. Они оказывались как бы междуклассовой группой и противопоставляли себя обществу. Но человек в массе, основной человеческий тип, является продуктом среды; поэтому думать о том, что какими-то воздействиями словесными, какими-то проповедями, какими-то искусственными мерами, хотя бы даже школами, но школами, функционирующими в буржуазном мире, можно поднять человека, улучшить человека,— это совершенная утопия. Можно создать отдельные индивидуальности, которые будут лучше окружающих, которые будут страдать от этого, чувствовать себя бессильными, будут чувствовать себя этим самым — одним, который «в поле не воин».

Но как, не изменив человека, изменить среду?

Эксплуатируемые ненавидят современный старый мир, но они еще не лучшие люди, они далеко не идеальные люди. Они, может быть, сами не понимают ясно, куда нужно идти, но они знают, что нужно идти прочь от современного буржуазного мира. На этой ненависти, на этом недовольстве эксплуатируемых людей базируются революционные акции. Они срывают старое правительство и передают власть в руки народа, который выдвигает из своей среды лучших и наиболее зорких. Только овладев властью, пролетариат может начать культурную работу.

Мы можем теперь в значительной степени изменять среду, мы можем теперь в массовом порядке вести пропаганду, агитацию и воспитательную работу в нашей обновленной школе.

Мы знаем, что революции вытекают из известных социальных обстоятельств, что судьбы человечества развиваются закономерно. Но осуществление социализма, как говорил Энгельс, есть скачок из царства необходимости, где эти стихийные законы господствуют над человеком, в царство свободы *, т. е. царство самоопределения человека — не индивидуального, а коллективного человека; он произойдет не так, что в известный день, в таком-то часу будет объявлено: ну, ребята, социализм! — и сразу стихийные законы окажутся отменен-

ными и человек начнет самим собой владеть. Нет, процесс этот идет десятки лет и знаменует собой *организацию человеческих воль*. Потому человек главным образом и зависит от стихии, что множество воль устремлено противоречиво, что человеческое общество представляет собой нечто вроде газообразного вещества — каждая молекула-человек бьется во все стороны, натыкается на всех своих соседей и хаотично, беспорядочно мечется. Сорганизовать эти молекулы, придать им единое направление, придать им целеустремленность, порядок — вот в чем заключается дело. И когда человеческие воли будут организованы в единство, будут действовать, как согласованный пучок энергий, то, может быть, ничто не в состоянии будет им противостоять, даже стихийные законы природы. Мы уже знаем, в какой мере человек, гораздо более слабый, чем эти силы природы, орудует ими, как стрелочник, поворачивая их иногда ничтожным воздействием своей энергии и придавая совершенно другой путь и характер их развитию. Мы не можем предвидеть предел воздействия людей на природу, когда они перестанут бороться друг с другом и выступят как единая организованная сила. Получится быстро прогрессирующая, растущая мощь невероятной значительности.

Наша советская организация, наша партийная организация, наше культурное и строящее социализм государство есть известный этап на этом пути. Это, конечно, один из начальных этапов, у нас этой внутренней борьбы и внутреннего хаоса еще очень много, мы еще далеко не являемся действительно правильно организованным коллективом. Но мы должны стремиться к такой организации, и мы имеем известные возможности организованного, сознательного воздействия на социальные стихии.

Поскольку мы говорим о создании нового человека, совершенно ясно, что перед нами с точки зрения *сознательного влияния на ход воспитательного процесса* выступает как одна из основных задач наша школа. Владимир Ильич говорил, что именно на арене школы мы переделаем старый мир. Многие относились к этому как к любезным словам, которые Владимир Ильич хотел сказать Первому съезду просвещенцев. Ничего подобного. Окончательная победа будет действительно одержана школой, первым настоящим абрисом социалистического общества будет социалистическая школа. Вот почему нужно особое внимание обращать на школу.

Школа наша бедна; она обладает старым учительским персоналом, лучшая часть которого старается переделаться на новый лад, но, с одной стороны, переделаться не так уж легко, а с другой — переделаться старается только лучшая часть, а худшая, довольно значительная, часть не старается. Нового учителя мы вырабатываем

по-бедному, на медные деньги. При таких условиях нельзя удивляться громадным недостаткам, которые все еще присущи нашей школе.

На вопрос: а так ли построена государственная школа, чтобы обеспечить воспитание нового поколения в социалистическом духе? — можно ответить, что у нас есть для этого известные предпосылки, известные завоевания, известные частичные успехи. Нельзя думать, что можно сразу построить школу по-новому в обществе, во многих отношениях еще старом. Для этого нужна большая борьба, выработка нового персонала и очень много средств.

Течет человеческий поток, мутный и грязный, зловонный поток, но вместе с тем и могучий. Он течет в поколениях, и новые поколения воспринимают опыт старых, они стоят на плечах старых, воспринимают все ценное, приобретенное многими тысячами поколений, но воспринимают вместе с тем и предрассудки, и болезни, и пороки — всю грязь, всю муть и зловоние. Где-то нужно поставить фильтр, где-то нужно поставить сетку, которая пропускала бы все ценное, весь могучий поток со всеми его навыками и приобретениями, а муть, грязь и зловоние не пропускала бы. Этим фильтром может быть только школа.

Педагог — это тот человек, который должен передать новому поколению все ценные накопления веков и не передать предрассудков, пороков и болезней. Вот каково значение педагога. Так дайте же ему великие средства, сознайтесь, что его руками вы растите ту здоровую ветку, ради которой мы боремся, ради которой мы существуем, без которой нам не стоило бы жить и бороться. Это самое важное, что есть в нашей борьбе.

Этого сознания у нас еще нет. Это сознание должно быть. Только тогда возможна будет выработка нового человека.

Я не хочу сказать, что школа является единственной абсолютной и доминирующей формой выработки нового человека. Я хорошо понимаю, что детские и юношеские организации являются началом не менее важным.

Не буду говорить о комсомольской организации: она сама за себя говорит. В последнее время у меня создалось впечатление, что комсомольцы по меньшей мере приблизились к силам партии, что это поколение по меньшей мере подравнялось к нашему, а может быть, начинает даже и перерастать его. Огромнейшее количество талантливых людей, замечательное соединение поразительной трезвости — трезвости настоящих взрослых людей — с большим запасом молодости, с большим практическим идеализмом. Прекрасное поколение!

Комсомольцы сами прекрасно знают все свои недостатки и очень хорошо о себе заботятся. А вот пионерское движение — это другое

дело: если у комсомола хватает сил на себя, то у него может не хватить сил для пионеров, а сами пионеры, конечно, позаботиться о себе не могут. Эта наша детская организация в последнее время явным образом недомогает, мы не умеем дать ей такое внутреннее содержание, которое не переутомляло бы ребят (а мы их переутомляем), действительно и живо интересовало бы их и манило бы их в ту среду, в тот тигель, где действительно человек переплавляется на новый лад. Это огромная задача. Силы Наркомпроса и силы педагогов должны быть сюда подтянуты в гораздо большей мере. Нужно огромное внимание к нашей детской организации, ибо школа при бедности своей и устарелости большого количества педагогов, без поддержки передовой детской организации не сможет выполнить свою задачу — дать образование новому поколению.

Что это за слово — «образование»? Оно на всех языках (Bildung, education и т. д.) связано с представлением о том, что ребенка ведут к какой-то цели, формируют его соответственно известным идеалам. В процессе образования ребенок является сырьем, материалом, которому нужно придать известную форму, который нужно оформить. Вы прекрасно понимаете, что у людей нет какой-то заранее предназначенной всеобщей формы,— каждый класс оформляет ребенка согласно своим классовым идеалам. И потому *понятие образования есть глубоко классовое понятие:* образование рыцаря, образование буржуа, образование пролетария совершенно различно.

В понятие образования включаются два метода — обучение и воспитание.

Под обучением мы разумеем передачу определенных знаний, под воспитанием — организацию характера. Мы — диалектические материалисты — смотрим на это дело так: характер человека — это вообще характер его тела, его организма. Человек есть организм. Мы в этом отношении последовательнейшие материалисты, и мы первые сказали полным голосом: педагогика должна базироваться на педологии, на физико-физиологическо-медицинском изучении организма ребенка, его развития и, еще точнее, законов этого развития.

С этой точки зрения дальнейшее развитие педологии имеет громадное значение. Последний съезд педологов показал, что мы пришли к новой и плодотворной фазе развития в этой области *. У нас есть несколько институтов, несколько факультетов или отделений их, которые готовят педологов. Но не обходится дело и без нелепостей и срывов: у нас нет мест для педологов: штаты, видите ли, этого не предвидят. Таким образом, несмотря на то что все наше сознание заявляет, что нельзя идти вперед без педологов, что нам нужен не только школьный врач, но нам также нужен педолог, без которого нельзя

вести школьное дело,— нам говорят: штаты этого не предвидят. Но ведь не человек для штатов, а штаты для человека, и хотя бы сто тысяч комиссий заявляли, что нет места для педологов, нужно сказать: во что бы то ни стало предоставьте им места. В первую очередь мы должны сказать: нет и не может быть советской школы без значительного количества штатных педологов. В школах повышенного типа педологи обязательны как определенная единица, важная в руководстве школой. Для районных школ, объединенных вместе,— аккордных начальных школ в деревне также должны быть даны педологи. Мы будем за это бороться.

Мы знаем, что развитие тела ребенка, включая развитие нервно-мозговой системы, есть подлинный объект нашей работы. Значит ли это, что мы пренебрегаем его духом? Конечно, нет. Дело в том, что организм представляет собой для нас, материалистов-диалектиков, абсолютное единство; не только нервно-мозговая система, которая, по нашему мнению, определяет собой «духовные» функции, но решительно все тело психически и духовно. Весь человек, как он есть, представляет собой машину, которая, между прочим, функционирует так, что производит то, что мы называем психическими явлениями. И когда она функционирует правильно, то производит правильно и психические явления. Мы берем человека интегрально и говорим: это кусок организованной материи, который является человеком, мыслит, чувствует, хочет и действует. Поэтому у нас здесь не может быть противоречий, не может быть противопоставления телесного и духовного, точно так же, как не может быть разрыва между индивидуальностью и социальностью.

Когда я читал в Берлине лекцию об основах нашей педагогической системы (председательствовал президент рейхстага Лебе) *, я сказал, что наша школа преодолела противоречия индивидуальные и социальные, а школа западная неизбежно скатывается в одну из этих пропастей. Вы говорите, что школа должна отточить зубы и когти у человека, для того чтобы он смог сделать свою карьеру, что школа должна дать ему все нужное для того, чтобы он устроил свою карьеру (на этой точке зрения стоит либеральная школа), или же вместе с Ферстером заявляете, что надо воспитывать человека так, чтобы он служил своей родине, чтобы он был всегда готов пожертвовать собой для нее, и поэтому надо развивать в нем не возможность сделать личную карьеру, а инстинкт подчинения. Но как можно убедить крестьянского или рабочего мальчика или девочку в том, что они должны отдавать все принадлежащее им, вплоть до жизни, несправедливому обществу, которое их же самих попирает, отдавать все какому-нибудь кайзеру или республике буржуа? Вы понимаете,

что это невозможно, и поэтому вы, вместе с вашим Ферстером, заявляете: так как рационально доказать это нельзя, то приходится доказывать это иррационально — волей божией — и звать назад учителя закона божия в школу. Вы должны либо мистически оправдывать вашу общественность — иначе сознание подрастающего человечка ее не примет,— либо вы должны опираться на реальность и говорить: я также человек и хочу своего счастья и успеха. А у нас, говорил я, этого совершенно нет, у нас личное счастье возможно построить только путем социальной победы пролетариата.

Мы не нуждаемся в таком «патриотизме», мы говорим: вот в каком состоянии находится человечество, вот почему оно, несмотря на прогресс науки и техники, несчастно, вот что нужно сделать, чтобы оно было счастливо. И мы прямо говорим нашему воспитаннику, что, для того чтобы он чувствовал себя достойным, чтобы он чувствовал себя человеком, чтобы он добился счастья, нужно совершить переворот; а для этого нужна дисциплина, для этого нужно согласие, для этого нужна организация, и организация мировая. И представьте себе, эти мои слова были покрыты взрывом аплодисментов, а в моей аудитории не было ни одного коммуниста и, вероятно, очень мало даже социал-демократов. Это — очевидное доказательство глубины и правильности наших идей; по-видимому, невозможно сопротивляться нашей аргументации, потому что это есть логика, против этого ничего не поделаешь.

В вопросе относительно конкретности и всеобщности только мы имеем в нашем диалектическом материализме настоящий подход.

Мы реалистичны, мы требуем реальной работы. В данном участке, в данном деле надо быть специалистом, надо быть мастером, умеющим это дело делать. Мы ненавидим пустословов, мы ненавидим верхоглядов, нам нужны настоящие работники, и мы требуем настоящей работы, требуем внимательнейшего рассмотрения реальных обстоятельств каждой данной задачи.

Но самая малейшая задача у нас включается в колоссальные цели. Можно сказать, что подмести фабричный двор, принять валяющийся старый кирпич или осколок стекла — самая скромная работа. У нас она приобретает мировой характер, у нас она приобретает характер упорядочения нашего хозяйства, которое есть ключ к мировому перевороту. Когда у нас рабочий стоит за станком и увеличивает свою продукцию, он участвует в великой борьбе тьмы и света, он кладет свою гирьку на чашу весов победы этого света. И только тогда мы можем требовать энтузиастического и напряженного конкретного труда, когда он освещен этой общей идеей, когда эта общая идея в мозгу человека присутствует, когда она, как солн-

це, бросает свой пучок света на ту самую работу, которая лежит перед ним, и на его работающие мозолистые руки.

Вот почему диалектический материализм с его победой над отдельными противоречиями и является тем началом, которое как всюду, так и в области воспитания даст нам громадные возможности и путеводные нити.

Одной из первых проблем воспитания нового человека является физкультура. Тут нужен огромный переворот. Несмотря на мое глубокое сознание первоочередного значения физкультуры и несмотря на то, что от Наркомпроса как будто бы многое в этом отношении зависит, нам придется проделать громадную работу и, вероятно, не удастся победить, если нас не поддержит партия, комсомол и общественное мнение. У нас сейчас физкультура в области школы, в области подготовки нового поколения скандально заброшена. Это какая-то тень старой гимнастики, иногда даже гимнастики военной, которая допущена нашей учебной сеткой в виде ничтожного количества часов. Вместо того чтобы быть основой всего, вместо того чтобы педагог-коммунист сказал: прежде всего озаботимся тем, чтобы наши дети были здоровы, чтобы они были сильны, грациозны, чтобы им было дано солнце и воздух в достаточной мере, чтобы они великолепно развивались,— мы говорим: «Как бы рассчитать в этой проклятой сетке два недельных часа для гимнастики?» — и приглашаем старого фельдфебеля, который учит наших детей строю. Нужно совершенно переделать наш подход к этому делу.

Мы хорошо знаем от наших педологов об определенных нормах жизни ребенка, о том, сколько ему нужно воздуха, сколько работы, сколько физического движения, какая должна быть пища, какие умывания, какие должны применяться укрепляющие и закаливающие приемы. Но ввести все это трудно, так как мы очень бедны. Для того чтобы мы могли сказать, что наш ребенок развивается правильно, мы должны установить известные нормы, подобно тому как животноводы-зоотехники устанавливают, как должен нормально развиваться теленок или жеребенок. По крайней мере, мы должны установить стандарт, установить определенные нормы и каждый год давать отчет общественному мнению — какой процент этой гигиенической нормы достигнут для всей массы детей.

Затем гимнастика. По части физкультуры теоретической дело у нас обстоит хорошо. Правильно, что гимнастика должна носить гигиенический характер и всесторонне развертывать организм; правильно все, что сказано нашими физкультурниками о сокольской гимнастике, о шведской гимнастике, о немецком турнерстве. Корригирующая гимнастика тоже в высшей степени правильна, так как ею

вносятся поправки в то, что труд и школа калечат в нас. Корригирующая гимнастика дает поправку на неправильное утомление организма жизнью, для того чтобы придать ему законченное и всестороннее развитие. Правильно также, что нужно идти от гимнастики к игре, от игры к спорту. Правильно тысячу раз, что не нужно спорту придавать тот высокоазартный характер, как это принято в Европе, когда человек за то, что он разобьет нос другому, получает миллионы, и миллионы людей съезжаются посмотреть, как он этот нос разбивает. У нас не будет, надеюсь, таких безобразий.

Но нужно помнить, что Европа делает это не спроста, не только потому, что жизнь там пуста и пустые дни нужно заполнить. Буржуазия культивирует спорт и для подготовки тренажа нервно-мускульного, тренажа воли, тренажа соревнования. Я видел игру студентов в регби. Это ужас что такое. Люди устремляются друг на друга и начинают руками, ногами, головой, животом дубасить друг друга, вырывая друг у друга мяч. Все позволено, никаких правил игры, колоссальная свалка, и дерутся все с таким остервенением, что кажется, будто для «играющих» последние времена пришли. Вы видите превращение людей в зверей. А для буржуазии это полезно. Помимо того что эта игра организует энергию, увертливость и натиск, она еще организует злобу. Как охотничьих собак воспитывают на резвость, силу и злобу, так и буржуазия воспитывает нужных ей людей, которые бы приняли участие в хаотической борьбе на стороне буржуазии. В случае надобности она этих злых собак выпустит против национального или классового врага *.

Мы же должны сознательно придавать нашей гимнастике ритмический, коллективный характер. Коллективные действия, которые у «соколов» выросли из национального принципа и отчасти из чувства эстетического (красоты одновременно действующих людей), должны быть нами усвоены. Эти тысячи людей, которые совместно, с величайшей точностью выполняют определенные сложные и согласованные движения,— прекрасная школа — материалистическая школа коллективизма.

Коллективные игры, коллективный спорт и известное соревнование, но всегда в нормах товарищества, без диких эксцессов, без нелепых больших призов, должны служить и у нас базой не только нашей трудовой и социальной культуры, но и военной культуры. Мы проклинаем войну, ненавидим пушки, не желаем иметь армию, но пока нам грозят — мы должны быть готовыми к отпору. Поэтому военный элемент в нашей гимнастике должен быть признан и должен вводиться в соответствующих формах для довольно ранних возрастов.

Так должна строиться физкультура, и по этой системе наши теоретики физкультуры прекрасно разработали общий план. Практически он во многих случаях не выполнен, а выполняться он должен как важное условие производства нового человека.

Не менее важна трудовая дисциплина. Под этим я разумею не только школьный труд как учет уроков, преодоление трудно усвояемых знаний. Это важно, но не это главное. Я говорю сейчас о физическом труде.

Физический труд занимает в школе совсем малое место. Мы выработали принцип единой трудовой политехнической школы, но от этого первоначального плана почти ничего не осталось. В нашей гусовской программе мы сохранили только основной принцип марксовой школы. В нашей же текущего характера учебно-строительной работе мастерские совершенно забыты и заброшены. Они имеются кое-где в повышенных школах, но обыкновенно играют второстепенную роль. Таким образом, трудовая дисциплина, трудовой подход здесь заброшены, а между тем нечего и говорить о том, что они страшно подняли бы интерес к школе. Было бы очень важно, чтобы в каждой крестьянской школе дети учились не только грамоте, но еще какому-нибудь крестьянскому труду, обучались бы столярному, шорному, слесарному делу. У крестьянства колоссальное количество потребностей, между тем ремесленники вымирают, а на смену им никто не идет. Мы ведь только в последнее время допустили ученичество. Поэтому у нас сейчас огромный кризис крестьянских ремесел. Кроме того, обучение всякому труду придает школе политехнический характер, дает возможность настоящему, хорошо подготовленному учителю показать множество явлений природы, вывести отсюда целый ряд законов — это и есть правильно поставленный трудовой принцип.

Это все мы говорили в тот счастливый и вместе с тем несчастный период, когда мы летали, как Икар, на восковых крыльях нашего революционного энтузиазма. Эти восковые крылья таяли, и мы постепенно снижались до нашей грешной земли. Но мы должны помнить, что мы это сделали с тем, чтобы потом подняться вверх, мы временно снизили наши требования к школе, чтобы потом иметь лучший подъем.

И вот что характерно: я, уже умудренный опытом этого трудного десятилетия, сказал на последнем съезде комсомола, что надо бороться за лозунг политехнической школы, что надо вести серьезнейшую пропаганду этого дела — хотя бы для начала это осуществилось как столярная, сапожная мастерская, но что я боюсь даже об этом говорить, так как это стоит много денег. Я боюсь того, что мы еще раз провозгласим лозунг, а потом, когда придет срок, скажем, что не вы-

гребли против течения, что нас опять снесло. И я сказал комсомольцам, что боюсь противоречий между провозглашением лозунгов и реальностью и потому не хочу еще раз повторять подобного рода азартные провозглашения.

Комсомольцы пришли в сильное волнение: они заявили, что это значит, что я привык за это время ставить перед собой маленькие задачи, что за это время, пока Наркомпрос был в полусвернутом состоянии — в состоянии анабиоза, как говорят,— что он за это время потерял наступательную энергию и т. д. Они мне придали, конечно, духу, и я надеюсь, что с их помощью я смогу готовить подступы к политехнической школе.

Другим огромным делом воспитания является воспитание художественное. У нас в этом отношении почти ничего не делается. Когда в Наркомпросе впервые разрабатывались принципы советской школы, мы придавали огромное значение художественному воспитанию. Потом, за отсутствием средств, от художественного воспитания ничего не осталось, кроме кое-где уроков пения, немножко театрализации или чуточку рисования, и даже некоторые реалистически настроенные коллеги мои говорили, что все увлечение художественным воспитанием происходило от того, что нарком чудак — он имеет пристрастие к искусству и хочет, чтобы искусство было в школе, а в действительности это дело десятое, как всем хорошо известно; когда мы будем богаты, тогда можно будет подумать и об искусстве.

Величайшее невежество сказалось в этом представлении. Художественное воспитание есть огромнейший фактор воспитания и не только потому, что приятно развивать в ученике те или иные художественные способности, чтобы он мог петь, на скрипке играть и хорошо рисовать, и не только для того, как буржуазные педагоги часто говорят, чтобы воспитывать в ребенке способность наслаждаться природой и произведениями искусства, что важно, так как способствует его счастливому самочувствованию.

Не это главное. Главное то, что почти нет никаких других способов воспитать человеческие эмоции, а следовательно, и человеческую волю. Конечно, надо увязать воспитание с общественной жизнью, надо через производство, через участие в общественной жизни расширять кругозор, растить симпатии к человеку. Но заметьте, что праздники почти с начала до конца состоят из художественных элементов. Сама жизнь, такая, как она есть, настолько хаотична и разноречива, что ее почти нельзя употреблять как воспитательное начало; ее нужно организовать. А эта организация дается главным образом искусством — музыкой, литературой, театром, кино, изобразительными искусствами. Поскольку произведения искусства коллек-

тивно детьми выполняются или воспринимаются ими, они производят неизгладимое впечатление на их сознание. В том-то и дело — гениальность Толстого полностью сказалась в этом определении,— что искусство есть прежде всего такая организация слов, звуков, линий, красок и т. д., которая имеет своей целью заразить настроениями, чувствами, переживаниями автора массу слушателей, зрителей, читателей и т. д. *. Это есть прежде всего сила заражения, это есть главный распространитель подражания, и если педагог совсем не художник, то он и совсем не педагог. *Художественность* — значит, прежде всего, такая организация средств выражения, которая действует непосредственно на чувства людей и эти чувства изменяет. И искусство есть величайшее выражение такого рода агитации, такого рода волнующего воздействия на окружающих. Вот почему искусство имеет такое громадное значение — оно вызывает, растит, организует симпатии личности к окружающему; оно заставляет понимать, любить, ненавидеть, живо реагировать на существование других людей, животных, предметов, на прошлое, на будущее; и если мы можем для этого пользоваться старым искусством, выбирая из него те элементы, которые являются для нас подходящими, то еще более мы должны желать развития нашего собственного искусства, в котором будут выражены *наши* идеи, *наши* принципы, *наши* воззрения и которое будет иметь колоссальное воспитательное значение.

Нам необходимо в воспитательные процессы, кроме элемента физкультурного и элемента художественного, ввести элементы дисциплины. Воля человека растет от преодоления препятствий. Мы не можем развивать детей так, чтобы им были предоставлены одни удовольствия. В будущем они должны будут преодолевать препятствия, часто с известными усилиями и известными страданиями. Для этого нужна дисциплина, для этого нужно, чтобы человек держал себя в руках, умел заставить себя подчиниться неприятному ради цели, которую он считает благотворной. Самая высокая форма дисциплины — это самодисциплина. Когда у человека достаточно твердый характер, то он сам заставляет себя переносить известные трудности для того, чтобы добиться цели. Но если у человека не хватает для этого воли, если он оказывается недостаточно самодисциплинированным (не только ребенок, но и взрослый), тогда ему нужно помочь.

У ребенка есть два источника помощи: детский коллектив и педагог. Педагог нежелателен как непосредственный воспитатель; лучше всего, когда он действует через развитие в ребенке самодисциплинирующего начала или, если он имеет авторитет, становится как бы президентом детского коллектива и добивается от него той сознательной дисциплины, которая служит для достижения воспитатель-

ных целей. Дисциплинирующим началом должен быть коллектив. Он всегда лучше отдельных единиц. В коллективе всегда можно найти те группы, на которые можно опереться для того, чтобы требовать определенной дисциплины. По этой линии нужно идти. Здесь нужно развивать чувство чести.

Я нисколько не боюсь этого выражения. Буржуазный революционер Робеспьер говорил: «У дворянства была честь, а у нас честность». А у нас, у пролетариев, опять честь. Это, по-видимому, процесс диалектический.

Продавец-буржуа, не обманувший покупателя ни на один вершок, когда тот берет у него сукно, вполне достоин названия честного обывателя.

Дворянская честь заключалась совсем в другом. Так как дворянство имело большие агрессивные задачи и было военным, завоевательным классом, нужно было, чтобы человек умел себя дисциплинировать, подчинить свою личность интересам данного класса, для того чтобы придать ему больше силы.

Мы разрешаем громадные исторические задачи, и личность должна быть готова принести себя в жертву общим задачам; мало быть готовым умереть за эти задачи — мы требуем большего: мы требуем жить этими задачами, жить каждый час своей жизни. В. И. Ленин говорил: соизмеряй свое поведение с основными моральными нормами пролетариата. А для основных моральных норм пролетариата то хорошо, что ведет к победе пролетариата и его идеалов, и то дурно, что этому вредит.

В этом направлении и нужно развивать чувство чести.

Чувство чести нужно развивать с малых лет. Нужно, чтобы воспитывающим в этом направлении органом был коллектив, и если мальчик или девочка скверно солгали, помешали коллективной работе, учинили насилие сильного над слабым, проявили антисемитизм, они должны почувствовать стыд перед всеми товарищами за свои поступки, недостойные членов этого коллектива. Нужно, чтобы маленький человек покраснел краской стыда, когда ему придется признаться в этом перед своим коллективом.

Вот что значит у нас чувство чести. Это есть громадная сила внутриколлективной дисциплины. А если педагог добьется такой дисциплины, то тем самым он добьется очень многого.

Баден-Пауелл, организатор бойскаутов, великолепно сумел развить в них чувство бойскаутской чести *. Тем более должны развивать это чувство мы в нашем пионерском движении. Помню, как я говорил с несколькими маленькими пионерами и спрашивал их: а что, у вас никто не курит? Мне ответили: пионеру *стыдно* курить.

Это было сказано таким определенным тоном, так отчеканено, что было видно, что слово «стыдно» неспроста сказано и курильщику действительно стыдно. А стыд — это сила, которая вырабатывалась в человечестве веками, стыд этот является результатом социальных требований, и он умеет держать на вожжах дикий, неподатливый, как зверь, инстинкт. Вот почему я думаю, что нам нечего бояться выражения «честь» и нужно развивать эту корпоративную, классовую честь не только у взрослого, но и у ребенка.

В деле выработки нового человека нам нужно сугубое внимание обратить на то безобразие, которое все еще имеет место в нашем быту,— мы все еще затаптываем женщину. Мы никоим образом не сможем идти вперед, если, во-первых, мы не дадим женщине возможности вольно развиваться, а во-вторых, если семья будет оставаться эксплуататорской *. Ведь иногда действительно не знаешь, какими словами выразить свое презрение и негодование, слушая, как иной коммунист или комсомолец говорит о половом вопросе и об отношении к женщине. В этом отношении во многих из нас сидит еще такой зверский эксплуататор, что такого коммуниста можно с каким угодно буржуем поставить рядом. Ленин это знал, Ленин клеймил это, и мы сейчас должны клеймить это преступление.

Это проявляется иногда под видом так называемых свободных отношений полов. Это «свободное» отношение полов мужчина склонен подкрашивать — ему на семью теперь наплевать, потому, мол, что семья — буржуазное дело; должна быть полная свобода. Возникает теория «стакана воды», т. е. сведение отношений к простому удовлетворению физиологической потребности. Но дети-то бывают у женщины, а не у мужчины, так что мужчина не терпит ничего, а женщина терпит колоссально.

Тов. Сольц недавно делал доклад на эту тему и обратил внимание на неизмеримое количество алиментных процессов. Алиментные процессы — именно осуществление мужчиной этой самой теории «стакана воды», в результате которой появляется ребенок и мужчина норовит улизнуть от своих обязанностей, оставить ребенка на ответственность слабейшей стороны — женщины. Делай аборт или пропадай со своим ребенком. И многие погибают, потому что женщине с ребенком на руках страшно трудно выплыть без помощи мужчины. И вот приходится заставлять мужчину, притягивать его к суду для того, чтобы он что-нибудь давал ребенку.

Тов. Сольц по этому поводу сказал: «Как это ни странно, но мы должны вернуться к лозунгу рыцарского отношения к женщине». Ну, что касается рыцаря, то т. Сольц имеет, по-видимому, о нем преувеличенно хорошее представление. Рыцарь, правда, пел серенады и

сражался на турнирах ради чужой жены, но свою собственную жену колотил и держал на положении рабыни в терему. Нам не нужен этот средневековый термин «рыцарь». У нас есть другой термин — *товарищ*. Как к товарищу нужно относиться к женщине. И с этой точки зрения величайшая подлость и эксплуатация, когда человек относится к женщине не так — ты неси ответственность за все, а с меня как с гуся вода.

Это относится ко внесемейным отношениям. А в семейных отношениях Владимир Ильич с обычной своей громадной прозорливостью подчеркивал: мы дали равноправие женщине, но не спасли ее от домашнего хозяйства. Конечно, мужчина может помогать своей жене, и тут товарищеское отношение может довольно много сделать. Но радикальное разрешение вопроса — это перестройка нашего быта. Поэтому нужно обратить сугубое внимание на новое жилищное строительство, на общественное питание, на создание общественных прачечных, на уничтожение индивидуальных детских, требующих огромного количества физической заботы о ребенке.

Домашнее хозяйство, которое, по определению Ленина, является самым дезорганизованным, самым рабским, самым неэкономичным в смысле расходования, должно быть приговорено к смерти; постепенно, сначала в городе, а затем в деревне, домашнее хозяйство должно быть сведено на нет. Это предпосылка, условие для построения социализма. Без этого мы не вовлечем в социалистическое строительство огромного количества женщин и равноправия полов не проведем.

Часто идут беседы и споры о том, каков будет новый тип женщины.

Нет сомнения, что так называемая женственность уже уходит в прошлое. Она уходит в прошлое и у буржуазии. Если мы обратим внимание на те черты, которыми характеризуется буржуазный идеал женщины, т. е. так называемая женственность, то увидим, что все это — остатки гаремного к ней отношения: женщина должна вести себя так, приобретать такую наружность, так одеваться, чтобы всем своим образом показывать, что существует она для наслаждения мужчины. Почему половина рода человеческого должна носить длинную одежду — юбки, которые путаются в ногах, не дают возможности сделать большой шаг, например вскочить в трамвай, и метут тротуары, неся с собой в дом колоссальное количество пыли и заразы? Почему женщина непременно должна носить длинные волосы, когда мужчины, за исключением чудаков и попов, их не носят? Женщине косы не нужны: неудобно, грязно, приходится мыть их, ухаживать за ними. От этого скверного наследия прошлого Европа уже отказалась.

Мы, так же как Европа, должны поставить перед собой вопрос о том, что физкультура должна сделать из женщины здоровое существо. Хорошо, когда у женщины хорошие мускулы; она должна иметь сильный, правильно развитый организм, который может выдерживать всякие испытания. Ей нужна такая же закалка, как и мужчине. Она создана не только для того, чтобы быть чьей-то женой; она должна быть работником, как и мужчина. Поэтому ее нужно развивать в этом направлении. Вы знаете, что в старину наружность женщины всякими искусственными мерами обезображивалась, надевали корсет, кринолины,— на женщину налеплялось невесть что, для того чтобы сделать ее непохожей на человека, выпереть на первый план ее половые признаки, которые будто бы для мужчины в ней только и ценны. Это такая же нелепость, как и обратное безобразие: после войны старались уничтожить женскую грудь, женщины подвергали себя пыткам и операциям для того, чтобы быть похожими на мальчиков.

Мы должны дать женщине физическое и умственное развитие, тогда она будет прекрасной женщиной, хотя и не будет похожа на мужчину, так как она имеет свои органические особенности.

Женщины красятся. Но если у женщины будет великолепный цвет лица, который бывает у всякого здорового человека, ей не нужно будет этого, и тогда будет считаться просто безобразием преувеличивать окраску. Но пока женщина истомлена, изможлена нашей городской жизнью, ей непременно хочется нарисовать на своем лице второе лицо. Грация движений есть свобода движений, есть умение владеть своим телом. Это для всякого человека обязательно. Совсем нет грации в женщине, когда она ходит мелкими шажками, делает мелкие движения, которые показывают, что она ни для чего не приспособлена, как только жить в комнате мужа. А когда женщина приобретет вольные движения, она будет грациозна. Когда вы дадите женщине возможность естественно развернуться в условиях социального быта, она будет прекрасной женщиной.

И вообще черты, которые у многих из нас искалечены, искажены социальной жизнью, выправятся с течением времени.

Мы должны перестроить наш индивидуалистический быт в общественный. Развитие нового человека стоит в большой зависимости от общественной организации, вне фабрик и заводов, вне службы протекающего жизненного процесса. Поэтому клубы должны приобрести у нас огромное значение. Не буду на этом останавливаться специально, всякий понимает теперь всю важность этого дела. Мы очень далеко в этом отношении продвинулись, нигде в мире демократическое клубное строительство не приобрело такого размаха, как у нас, хотя оно еще оставляет желать много лучшего.

Вместе с тем все наше новое жилищное строительство, все направление нашей культурной линии должно быть таково, чтобы за социальным человеком не забывать индивидуального человека. Надо признать право за каждой индивидуальностью на комнату, где он может обставить себя согласно с его индивидуальными способностями, где он может уединиться; право на индивидуальную семью даже в социалистическом обществе, где семья может не быть необходимостью; детей там может воспитывать общество, тем не менее если пара желает жить интимной жизнью, должны быть предоставлены для этого всяческие возможности. Не надо рисовать себе социализм как такое обобществление человека, при котором получается его какая-то экстерриторизация — он весь внешний, он постоянно на людях, ему нельзя побыть наедине с собой, пожить внутренней жизнью, вырастить свою индивидуальность. Это неверно. В книге Фюлопа-Миллера о большевиках (огромнейшая, великолепно иллюстрированная книга) сказано, что большевики-ленинцы отрицают право на индивидуальное развитие, на оригинальность и личную жизнь и что один только Луначарский другого мнения, но свою брошюру об этом он издал в Берлине под буквами N. N., потому что побоялся открыто подписать свою фамилию.

Никакой брошюры под буквами N.N. я, конечно, не издавал, но я всегда открыто и в докладах, и в печати высказывал мысль, что социализм предполагает большое индивидуальное строительство, а не размалывает и не отметает его. То же говорили и десятки других наших товарищей. Мы всегда стояли на той точке зрения, что индивидуальность расцветает сильнее всего при социализме, и, когда я в начале лекции протестовал против стадности западноевропейской массы, я имел в виду, что характерным для социализма является «зернистое» строение. Здесь развиваются оригинальнейшие индивидуальности, способные внести что-то новое в общий концерт, подобно тому как в оркестре каждый голос ведет свою линию и все вместе созвучно создают симфонию.

Некоторые ставят перед нами вопрос: «А не идем ли мы назад? Разве мы не видим симптомов разложения, усталости?» Газеты приносят сведения об изнасиловании в одном из московских общежитий, мы знаем о всяких неурядицах и скандалах в среде молодежи, даже комсомольской. Несомненно, что в наших повышенных школах также есть отвратительные гнезда, которые показывают, что у нас начинается процесс размагничивания, что мы регрессируем.

Конечно, такие процессы у нас есть, но я утверждаю, что не они являются доминирующими, не они задают тон и определяют общий

наш прогресс. Но они имеются. Почему? Потому, что мы живем в переходный период.

Мы боремся с природой, с нашей бедностью, за источники нашего существования и нашего прогресса. Мы находимся в напряженной борьбе с нашим классовым врагом: с буржуазными элементами, которые стремятся оказать давление на нас исподволь; с остатками или приспешниками крупной буржуазии, которые стараются нам активно вредить; боремся с мещанством, с бескультурьем, с обывательским бескультурьем; особенно боремся с отсталостью в деревне. Это бескультурье, подобно раковой опухоли, своими прожилками и ножками проникает до глубины партийного организма, до нашего собственного сердца. Со всем этим мы ведем сейчас жестокую и беспрерывную борьбу. В первый период революционной борьбы мы имели врага перед собой, дрались с ним, получали раны, многие падали убитыми, но тогда все было налицо и все было ясно. Сейчас не так. История повернулась иначе и требует от нас не разрушения только, а созидания. К нашей молодежи она также предъявила это требование. Умеем ли мы созидать? Нет, нужно еще долго и упорно учиться. А предоставить всем обучение мы не можем. Из начальной школы мы выпускаем в вузы и рабфаки немного больше половины, а огромную часть учеников, по бедности нашей, оставляем без дальнейшего обучения,— эти недоучившиеся люди оказываются в значительной части в числе безработных. Те же, которые учатся, находятся в скверных условиях: без учебников, в плохо оборудованных вузах, при плохой предварительной подготовке, с ничтожной стипендией, если она еще есть. Не надо забывать, как безумно трудно это колоссальное напряжение сил: приходится учиться и в то же время исполнять общественные обязанности, так как нельзя отрываться от своего класса, иначе выйдет дезориентированный, деклассированный, не имеющий связи с рабоче-крестьянской массой спец. Все это прибавляет новые трудности для студентов и учащихся. А попал на работу,— всегда ли это работа, которой хочется, не скучна ли она для данного человека? Очень часто выпадает на долю какая-нибудь канцелярская работа, какие-нибудь технические обязанности, изо дня в день одни и те же.

Эта неудовлетворенность работой, скука толкает в богему, на пьянство, на разврат, приправленный сознанием того, что мы-де высшие люди и не можем вращаться в этой мещанской среде, мы ищем какого-то выхода в высшей свободе и аморальности, и сентенции в таком духе бывают маленьким евангелием богемы. А там, где до богемы не дотянулись по недостаточности образования даже для этого,— там это переходит просто в хулиганство, озорство, пьянство и

всякую ерунду, уже ничем не прикрашенную; тут уж дебоширят просто потому, что скучно, сил никаких нет, потому, что не чувствуют себя элементом этого общества, двигающегося вперед, считают себя выброшенными за борт.

Это значит, товарищи, что мы морально и культурно теряем немало людей ранеными и выбитыми в каждом сражении. Нельзя прийти к полководцу перед битвой и сказать ему: победи без убитых и раненых. Так и здесь: мы не можем идти вперед, не теряя морально отставших. Что же делать? Мы должны не столько думать о том, как их карать, хотя иногда такая кара и имеет характер полезной острастки, и, конечно, уж не о том, чтобы вокруг них поднимать танец каннибалов, радующихся позору своего ближнего; мы не должны как фарисеи бить себя в грудь — благодарю тебя, Маркс или Ленин, что я не таков, как Альтшуллер,— хотя бы потому, что очень часто тот, кто бьет себя в грудь публично и на страницах газет, на самом деле хуже Альтшуллера. Отвратительна картина лязганья зубами вокруг жертвы, которая не столько виновата, сколь несчастна,— не социалистично это, не по-марксистски. Мы должны в нашей печати ставить вопрос: почему это так и что надо сделать, чтобы этого не было? И конечно, мы могли бы в значительной степени исцелить эти явления товарищеским отношением.

Товарищество — это великий ключ, который раскрывает очень много запертых ларцов. Поддержать вовремя покачнувшегося человека, направить его, выругать его, поставить «на правеж» перед товарищеской средой, вырвать из этого болота, в которое он постепенно погружается,— вот что нам нужно. Нужно заботливое отношение друг к другу. Та часть, которая здорова и морально мощна, ответственна за ту часть, которая погрязает, и погрязает часто потому, что находится в худших условиях.

Провозглашение лозунга культурной революции обозначает чрезвычайно усиленный темп нашего продвижения к выработке нового человека. Он обозначает также чрезвычайно внимательный пересмотр тех принципов и путей, по которым мы шли до сих пор. За время некоторого застоя, некоторой затяжки мы, может быть, иногда теряли из виду настоящую цель.

В том, что я вам говорил, вы заметили, вероятно, как много я нахожу существеннейших, кардинальных недостатков в нашей воспитательной системе. На воспитание обращали мало внимания. Педология у нас была еще в загоне, хотя это фундамент воспитания; физкультура поставлена отвратительно; к художественному воспитанию мы относились еще поверхностно — это огромный недостаток. В области общественного воспитания мы видим еще чрезвычайно боль-

шие промахи и пробелы. Нужно пересмотреть все гайки и винты нашей машины, пересмотреть весь аппарат нашей культурной машины в персональном отношении, прочистить его, укрепить и тогда идти вперед.

Мы, несомненно, переживаем кризис в области воспитания, но это целебный и плодотворный кризис, потому что он показывает, что сейчас приливает кровь к этому месту. Человек, который отсидел ногу, не чувствует ее, но когда он встал, мурашки побежали по онемевшей ноге, потому что прилила кровь. Это не совсем приятное ощущение, но оно вовсе не показывает, что тут началась болезнь, а наоборот, показывает, что тут началось оздоровление. Точно так же и критика, которая громко начала звучать в области культурной работы, показывает, что сюда начинает приливать наша советская, наша трудовая кровь и что эта до некоторой степени онемевшая часть нашего строительства включается сейчас в общую систему могучей советской жизни.

1928 г.

Воспитательные задачи советской школы

Социалистическая революция и задачи воспитания

Мы находимся в процессе коренного преобразования общества. Это преобразование общества — социалистический переворот, «устройство правды на земле» — занимало в течение долгого времени человеческую мысль. Да и рядом с нашей марксистско-ленинской мыслью о социалистическом перевороте был целый ряд других течений, также констатировавших крайнюю неудовлетворительность общественного строя, буржуазного в частности, крайнюю неэтичность, неэстетичность, несовершенство человека. Я здесь не буду входить в очень интересный вопрос о том, как устанавливается представление — каким должен быть человек. Я только отмечу, что другие социальные реформаторы (большие, малые, индивидуальные и массовые) часто предполагали, что реформу жизни можно и должно провести через перевоспитание человека, ребенка и взрослого путем определенной проповеди; усовершенствованный человек, по их мнению, является условием, при котором может вырасти и выправиться общественная жизнь.

Мы эту точку зрения либералов и утопистов начисто отвергаем. Мы говорили, что в недрах того общества, в каком мы существуем, перерождения человечества эстетической проповедью и этическими методами нельзя достичь, если бы даже они были разрешены господствующими классами. Наша схема заключалась в другом: класс пролетариата, класс, обездоленный капитализмом, класс, который легко доходит до сознания объединения всех пролетариев земли для рационализации жизни и быта человечества,— этот класс, не будучи сам ни в какой степени совершенным, тем не менее единственно может стать той революционной силой, которая, захватив власть в свои руки, подчинит своей диктаторской воле все наличные силы и приступит к переустройству жизни. Маркс выражал это таким образом:

социальная революция пролетариата будет занимать продолжительный период времени; несколько десятков лет пролетариат должен будет изменять не только окружающую среду, но изменяться сам; и к концу процесса, к установлению социалистической формы, он сделается тем человеческим типом, который явится гораздо более подходящим для жизненного строительства, чем сейчас.

Что воспитательный процесс значительно сократит срок перехода от социалистического построения к коммунистическому, об этом можно найти очень интересные и ценные указания у Ленина. Владимир Ильич подчеркивал, что было бы заблуждением, роковой ошибкой, если бы коммунисты и пролетариат думали, что социалистическое дело заключается только в том, чтобы изменить официальные человеческие отношения — законы или изменить только отношения вещественные, начиная с машин, перейдя затем к жилищам, к бытовому устройству и оставляя совершенно в стороне вопрос о человеке. Владимир Ильич подчеркивал, что строительство, само по себе не приводящее к изменению человека́, лишено по существу цели и смысла, что даже с точки зрения просто успехов пролетариата, политических и хозяйственных, ему необходимо сейчас же, после захвата власти в свои руки, заняться культурной революцией. Ибо и консолидация политической сознательности и в особенности степень влияния пролетариата на крестьянство, на трудовую интеллигенцию зависит от того, как политически воспитаны и образованы будут рабочие массы.

Политическое воспитание новых поколений, которые должны сменить нынешние,— это далеко не все: хозяйственные задачи не менее настоятельно требуют внимания к человеку. Задачи перевоспитания взрослых и воспитания подростков и детей являются предпосылкой дальнейших успехов хозяйственных и политических, не говоря уже о том, что они завершают преображение человеческой жизни, которое придает настоящий смысл всему движению пролетариата. В этом смысле педагогический процесс занимает одно из центральных мест.

Владимир Ильич был прав, когда говорил, что наше поколение вынуждено будет заниматься переустройством человеческой жизни, стоя по пояс в грязи старых предрассудков и уродств жизни *. Мы люди искалеченные, мы еще не социалисты; мы скорее видим тенденцию к этому, но с трудом умеем свое поведение сколько-нибудь правильно сочетать с тем, чего мы хотим.

Люди, которые прожили бо́льшую часть жизни или хотя бы молодость в старом порядке, с большим трудом освобождаются от всякого рода эгоизма и прочих прелестей мещанской индивидуалистической жизни.

Отдельные блестящие примеры человека, например, такие, каким был Владимир Ильич Ленин, нас поражают своей выдержанностью и гармонией, от которой далек средний тип даже коммуниста, даже пролетария. Дело заключается в том, чтобы новое поколение, которое воспитывается в обстановке жизни, еще не совсем устроенной, возможно скорее воспиталось в людей с характерами и навыками, с общефизическим складом, соответствующими тем требованиям, которые предъявляет социалистический строй, как он нам рисуется.

Процесс воспитания, несмотря на революцию, еще затруднен. И мы не можем поручиться за то, что ближайшее, самое близкое к нам поколение уже сможет вырваться из старой обстановки, поскольку она в наш переходный период представляет собой бушующее и еще довольно грязное море вокруг отдельных островов или островков, на которых уже укрепляется социалистический порядок. Трудности дела перевоспитания огромны.

Какой характер вообще имеет в истории человечества или человеческой цивилизации педагогический процесс, каков его смысл и как этот смысл меняется в наших руках?

Человек отличается от всех остальных животных той ролью, которую играет в нем социально приобретаемый и социально передаваемый опыт. В промежуток пяти тысяч лет человек, как и любое животное, анатомо-физиологически не изменился. Если бы взяли ребенка, родившегося, скажем, в Лондоне в этом году, и стали бы воспитывать его в полной изолированности от окружающей цивилизации, то из него вышло бы несовершенное животное, менее приспособленное к жизни, чем другие животные, потому что животные получают богатое наследство инстинктов, чего нельзя сказать о человеке. Но если сравнить человека в пору его расцвета пять тысяч лет назад и сейчас или дикаря и современного англичанина, то разница получится колоссальнейшая.

Это разница — в знаниях, в могуществе над природой, которые приобретаются в педагогическом процессе, начиная с усвоения языка, старой цивилизации и т. д.

Человеческое общество держит огромный капитал, накопленный веками,— постоянно растущее богатство. И каждое новое поколение пользуется тем высшим этажом, который оно застает, получая, таким образом, огромное наследство не через наследование, а через усвоение, которое у животных играет ничтожную роль, а для человека составляет все. Это создает чрезвычайно интересную и крепкую связь между поколениями. Это как бы исторический поток, в который вступают все новые и новые индивидуумы, но который представляет собой нечто единое, ибо эти индивидуумы через школы, через библио-

теки, через всю организацию хозяйства, культуры и т. д. воспринимают старое и творят дальше.

Но вновь вступающий в человеческое общество, чистый, свежий, только что родившийся человеческий материал, сменяя старые, увядшие листья, усваивая колоссальные приобретения прошлого, одновременно с тем усваивает и болезни прошлого. Если человек рождается в кривом, искалеченном обществе, то это общество, подчиняя его своему режиму, калечит его: все предрассудки, все уродство, все недостатки старого им усваиваются. Каждое новое поколение не только пользуется накопленными богатствами прошлого, но и заражается его болезнями (я подразумеваю болезни не физического характера, а социальные болезни). Наша задача — вставить в этот живой человеческий поток какой-то могучий фильтр или, если сравнить его с потоком света, какую-то особую призму, которая дала бы возможность новому человеческому материалу вооружиться всем тем положительным, что создала цивилизация, но вместе с тем не пропускала бы социальное уродство, предрассудки, всякие болезни и двинула бы этот поток вперед в очищенном виде.

Наша школа имеет двойную задачу: с одной стороны, дать все завоевания прошлого, само собою разумеется, делая ударение на новой культуре, на новой науке, прежде всего пролетарской, на марксизме, на организации пролетариата и на наших коммунистических идеях; и с другой — пресечь к ребенку доступ идей старого, не дать возможности заразить ребенка всем тем, с чем мы боремся в старом обществе. Если бы мы могли в некоторой степени выполнить утопию Мишеля Лепелетье де Сен-Фаржо, революционного педагога времени французской революции, к которому, между прочим, склонялись и некоторые наши педагоги (Гринько), тогда мы могли бы это сделать *. Для этого нужно было бы отнять детей от семьи, передать в усовершенствованные государственные детские дома и там воспитывать их под влиянием передовых и достаточно понимающих свои задачи, достаточно умелых педагогов. Но нам это совершенно не по силам, если бы мы даже признали правильным устранить семью от воспитания.

Нам надо усвоить всю историю педагогики, нынешнее ее состояние в мире. Но мы прекрасно знаем, что ее установки, как правило, стремятся к обратным целям по сравнению с теми, которые ставим мы; а в лучшем случае мы наталкиваемся на аполитичную школу, на школу «свободного ребенка» *, которая ни в каком отношении с нашей, совершенно резко выраженной классово-воспитательной и классово-образовательной школой не стоит. Нам приходилось строить это здание сверху донизу собственными руками, при крайней недоста-

точности материала. Те указания, которые дали наши вожди, могут быть соединены в очень небольшую брошюру, и мы пользуемся этими указаниями, как компасом. Но одного компаса мало для того, чтобы построить такое грандиозное здание.

У нас еще не хватает средств не только для того, чтобы взять всех детей на свое полное воспитание и образование, но у нас не хватает средств даже на то, чтобы построить школу сколько-нибудь прилично. Наша даже начальная школа не охватывает еще всех детей, а вторая ступень охватывает лишь незначительный процент. Мы сейчас затрачиваем на каждого ученика, на его учебную жизнь приблизительно 50% по сравнению с проклятой царской Россией; мы платим нашим педагогам первой ступени 75%, а во второй ступени — 50% ничтожного довоенного заработка. Из этого ясно, какие огромные затруднения и страшные трудности стоят перед нами. Никто в этом не виноват, ибо иначе скудные государственные средства распределить нельзя.

Цели воспитания в эпоху диктатуры пролетариата

Обучение неразрывно связано с воспитанием. Задачи обучения и задачи воспитания объемлются одним общим словом *образование*. Наше слово *образование* и немецкое слово Bildung очень точно передают смысл этого дела. Ребенок рассматривается как еще не получивший законченного «образа», как полуфабрикат, как некое сырье, и ему нужно придать этот образ. Если мы хотим какому-нибудь материалу придать образ, то нужно исходить из формулы Маркса, который говорит, что работа человека, даже ремесленника, отличается от работы самого мудрого бобра и искусной пчелы тем, что человек, работая, предвосхищает ту цель, которая имеется в этой работе *.

Педагогический процесс — это тоже трудовой процесс, и поэтому надо знать, к чему ты идешь и что ты хочешь сделать из своего материала. Если золотых дел мастер испортит золото, золото можно перелить. Если портятся драгоценные камни, они идут на брак. Но и самый большой брильянт не может быть оценен в наших глазах дороже, чем родившийся человек. Порча человека есть или огромное преступление, или огромная без вины вина. Над этим драгоценнейшим материалом нужно работать совершенно четко, заранее определивши, что́ ты хочешь сделать из него.

Какого мы человека хотим создать?

Великие идеалисты в области педагогики, которые были в извест-

ной мере нашими предшественниками и с которыми, в конечном идеале, мы близко соприкасаемся, ставили задачу воспитания в такой форме: *нужно создать гармонического человека,* т. е., с одной стороны, развить (и удовлетворить) его потребности, а с другой — развить все его способности. Причем стремиться, чтобы эти потребности и способности были бы организованы таким образом, чтобы не мешало одно другому, чтобы получился целостный организм, подобно тому как при создании машины мы заботимся, чтобы одна часть не мешала другой, чтобы эффективность машины была наибольшая.

Обыкновенно считали, что этому противоречит задача специализации человека. Я отбрасываю эту сторону, ибо если специализация поглощает человека настолько, что она разрушает в нем человеческое, то в таком случае это есть болезнь, нелепость. Но если специализация выявляет и помогает той особой роли, которую играет личность в обществе, то это не противоречит идеалу гармонической личности. Человек должен получить общее образование, он должен стать человеком, которому ничто человеческое не чуждо, но к этому надо прибавить какую-либо специальность или несколько специальностей в зависимости от способностей, и тут никакого противоречия нет.

Но есть противоречия между гармоническим человеком и нашим веком. Сейчас мы воспитываем для переходного состояния, для борьбы, для очень напряженной борьбы, которая не является гармонической обстановкой. Мы на идеалы великих педагогов могли бы всегда ответить так (и Фихте это понимал *): напрасно ваша мысль сосредоточивается на создании гармонического человека, ибо он будет жить в негармоническом обществе. Тут получится коллизия, благодаря которой он должен будет или уйти из этого общества и сделаться отшельником (ибо все в этом обществе его будет шокировать, не даст ему возможности проявлять себя), или он будет чем-то вроде Дон Кихота, будет ушибаться об острые углы общественности, будет недоумевать над задачами, в которых надо проявить нечто, не соответствующее гармонии.

Мы, конечно, не ставим себе задачей создавать отшельников, хотя бы и высокообразованных. С другой стороны, гармонический человек не может идти на борьбу, на войну. Можем ли мы в настоящее время готовить человека, чтобы он питал ненависть к войне вообще, человека с толстовским миролюбием? Когда мы сталкиваемся с педагогами-либералами, мы сплошь и рядом слышим: «Вы хотите воспитывать детей в духе классовой ненависти; нельзя рассказывать детям о жестокостях, нельзя заражать детей ненавистью к людям; пусть это жизнь делает, когда будет нужно, а сейчас от этого детей нужно оберегать».

Гармоническому человеку в гармоническом обществе не нужно будет крови, жестокостей. Но если мы, позабывши все сроки, не будем вырабатывать из ребенка борца, личность, то это нам помешает создать очень многое, *помешает создать и гармоническое общество.* Наших классовых врагов и тысячи других препятствий надо преодолевать в напряженнейшем труде и борьбе, и нам нужен человек напряженнейшего устремления, напряженнейшей критики, способный на громадную затрату усилий, на большую степень самопожертвования. Мы гармонические цели предусматриваем, но в процессе борьбы надо быть иными. Надо различать социализм в процессе борьбы и социализм победивший. Социализм победивший — это бесклассовое общество, а социализм в процессе борьбы — это угнетенное человечество, которое рвет свои живые путы, состоящие из живых тел и живого самосознания его классовых врагов.

Мы хотим воспитать человека, который был бы коллективистом нашего времени, который жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами. Новый гражданин должен быть преисполнен пафосом политическо-экономических отношений социалистического строительства, ими жить, их любить, в них видеть цель и содержание своей жизни. Вытекающая отсюда его деятельность, в каком бы направлении она ни была — в сфере ли организационной, чисто физического труда и т. д.,— должна быть всегда просвечена этим огнем, должна быть согласована со всем коллективом. Человек должен мыслить, как *мы*, стать живым, полезным соответствующим органом, частью этого *мы*. Все личные интересы должны отойти далеко на задний план. Однако этим не говорится, что мы хотим уничтожить естественные заботы, заботы об удовлетворении *своих* потребностей, личного инстинкта. Мы лишь говорим, что это должно отступить перед требованиями коллективной жизни.

Наряду с этим мы отнюдь не стремимся к стадности, к растворению личности, к стиранию оригинальности. Нисколько! Нам нужно, чтобы на коллективной основе особенности человека получали полное развитие. Это залог широкого распределения труда в обществе. Только разнообразное в своих отдельных человеческих личностях общество, распадающееся на ярко выраженные индивидуумы, представляет действительно культурное, богатое общество. Стадная личность легко подчиняется всякому бонапартизму, вождизму. Стадный человек не может критически относиться к тому, что предоставляет ему жизнь. Мы должны развернуть особенности, дарования, целесообразные навыки, которые человек себе выбрал и которые общество ему указало. Что же мы должны делать? Воспитать человека, действительно соответствующего нашему великому переходному времени.

О физическом воспитании

Диалектический материализм, которому мы следуем, принуждает строить нашу педагогику на точных педагогических знаниях. От педологии мы должны получить совершенно ясные указания о том, что такое детский организм, как он развивается, каковы стихийные тенденции его развития. Нам нужно точное знание детского организма с точки зрения анатомической, физиологической и социо-биологической, ибо будет ясно, с каким материалом сознания появляется восьми лет ребенок в школу, из какой среды этот материал почерпнут. Все это задачи научной педологии — биологической и социальной.

Совершенно ясно, что когда мы имеем дело с детским организмом, то на первый план выдвигается момент его анатомо-физического развития. Физическое образование ребенка есть база для всего остального. Без правильного применения гигиены в развитии ребенка, без правильно поставленной физкультуры и спорта мы никогда не получим здорового поколения. Предоставляя это самой жизни, которая страшно неустроена, мало заботясь о гигиенической постановке жизни ребенка, мы совершаем огромное преступление.

Нужно, чтобы мы осознали всю важность этого дела. Нечего думать о правильном половом развитии ребенка, если он воспитывается в духоте, живет в грязи, представляет собой организм, застопоренный в своем развитии, болезненно направленный. Нельзя думать о том, чтобы воспитать хорошее поколение в отношении трудовой способности, если оно будет иметь вялую мускулатуру, недоразвитый костяк, плохое сердце. Между тем, если мы сейчас обратим внимание на эту сторону дела, мы увидим ужасающее положение. И я не могу сказать, чтобы мы обращали достаточное внимание, чтобы это дошло достаточно до нашего внимания. В самом распорядке нашей школьной жизни то, что называется физкультурой, занимает еще совершенно ничтожное место. Мы еще почти ничего не сделали для того, чтобы готовить преподавателей физкультуры, чтобы приготовить достаточное количество знающих мастеров этого дела. А между тем без корригирующей гимнастики, без гимнастики, правильно развивающей тело ученика, без значительного включения спорта в том смысле, в каком мы его определили как советский спорт, мы несомненно дадим ложную картину школы, мы получим отрицательные результаты.

Наряду с физкультурой не нужно забывать еще значения военизации, принимая во внимание ее нынешние формы, которые делают из человека настоящего борца, напряженного, на деле способного к огромному напряжению, к проявлению находчивости и энергии

в борьбе. За границей всему этому придается индивидуалистический характер; там это делается для того, чтобы человек мог когтями и зубами прокладывать себе дорогу к карьере. Мы в нашем советском спорте исходим из совершенно других начал и получим, разумеется, другие результаты. Есть у нас и военная служба, и военное обучение, но они имеют совсем другой характер: там они служат угнетению, у нас — борьбе за свободу. Наша пушка — такая же грешная пушка, как и всякая другая, и при социализме мы ее истребим, но в настоящее время она имеет *другое социальное значение*.

Со стороны физического развития вся Европа ставит себя теперь под знак англосаксонского спортизма. После войны в Европе все больше меняется облик человека. Человек становится физически более совершенным благодаря тому, что сугубое внимание уделяется спорту. Я не говорю, что и у нас все нужно свести к спорту, что спорт должен занять первое место,— это, скорее, часть общего гигиенического воспитания. Мы как педагоги, строящие воспитание на педологической основе, должны обратить внимание на то, что прежде всего организм человека и его моторно-нервная система должны быть доведены до определенной нормы, должны быть подняты к известному совершенству. Эта задача нисколько не менее важна, чем какая-нибудь другая. Мы пока еще стоим на несколько обломовской, интеллигентской, на несколько аскетической, несколько толстовской точке зрения, которая заставляет нас думать, что «дух» представляет собой единственно важное, а что касается «грешного тела», то на него обращает внимание буржуазия.

О трудовом воспитании

Следующий чрезвычайно важный вопрос — вопрос о труде и школе, о его воспитательном значении. Мы всегда в трудовой школе подходили к этому делу двумя путями.

Мы считали, что самый процесс нашего обучения должен проходить трудовыми методами, т. е. полагали, что он не должен представлять собой одностороннего усвоения знаний из книги или речи учителя. Должно быть реальное участие ребенка в этом усвоении, включающее более или менее весь его организм в какой-то увлекательный для него процесс, где он побеждает определенные трудности и теоретического и физического характера, одновременно приобретая и воспитывая в себе знания. Благодаря укрепляющимся у нас системам школьной работы само обучение становится трудовым, т. е. достигается в коллективной работе путем коллекционирования, само-

стоятельного сопоставления всякого рода фактов, коллективного разбора докладов, дискуссий всякого рода и т. д.

Всякий процесс обучения должен сопровождаться удовольствием, наслаждением, но вывод, что нужно школьному труду придавать характер добровольной деятельности, в целом был бы совершенно неверен, разве лишь в отношении тех форм обучения, которые обращены к ребенку младшего возраста. Необходимо приучить ребенка преодолевать известные препятствия даже путем утомления. В жизни приходится часто утомляться, для того чтобы достичь какого-либо эффекта в работе. Мы должны приучить ребенка экономить свои силы, т. е. научить не просто трудиться, а находить в себе ресурсы, чтобы побудить себя к труду; приучить к мысли о том, что труд сам по себе будет давать известное наслаждение нового порядка, наслаждение достигнутой цели. Мы должны приучить его к умелому, организованному подходу, к преодолению трудностей, к коллективизации труда.

Упражнения в постановке цели, в умении целесообразно тратить энергию, направленную определенным образом, имеют громадное значение и как методический пример усвоения какого бы то ни было знания. В старой школе очень часто говорили: школа создана не только и не столько для того, чтобы усваивать знания, сколько для того, чтобы передать учащимся формальные навыки. Этим оправдывалось изучение античных языков: они (языки) выдвигают на первый план метод усвоения формальной стороны материала, более богатый, более разнообразный, чем формальная логика, ибо имеют громадную массу исключений и абсурдов.

Те, кто глубже смотрели в это дело, заявляли, что это важно потому, что таким образом человек приучается формально выполнять задачу, какую бы ему ни дали, не входя в ее существо. Такой именно пункт был включен в петицию, которая была подана Вильгельму II и в которой говорилось: вы будете иметь очень хороших подданных, очень хороших чиновников, которые будут представлять собой как бы хорошие мельницы, способные смолоть и кофе, и гравий; это будут люди, которые с необычайной четкостью будут выполнять приказания, и все с точки зрения формы будет абсолютно точно *.

Все юридическое образование и то, которого у нас никогда не было — камеральное образование *, было именно таким. С приобретенными способностями чиновничьей исполнительности люди шли до конца жизни; они только оформляли — и делались знаменитыми чиновниками-бюрократами. В свое время и из нас хотели сделать то же самое, заключая нас в гимназические мундиры, подвергая казарменной муштре. Мы чувствовали длань внешней дисциплины и фор-

мального развертывания наших способностей по чужой указке, с чуждыми нам идеями.

Нам нужно другое. В нашей образовательной системе мы даем глубоко реальное содержание, а не формальную сторону дела, не одно усвоение форм рационально-умственного труда, но рационально-физический труд, который сейчас в его наиболее высоких формах есть заводской труд, машинный труд. Мы всегда стояли на той точке зрения (это отличало нас от передовых американских школ), что трудовая школа должна дать ребенку, подростку политехнические знания, т. е. усвоение на нескольких примерах основных начал, основных законов, основных процессов нынешнего усовершенствованного, научно организованного труда. Мы пока в массовой школе в этом отношении сорвались, но это не значит, что идея неправильна; срыв объясняется недоразвитостью нашей промышленности, низким состоянием сельского хозяйства, при которых школе нельзя причалить к берегу хорошо, индустриально организованного труда.

Был один выход — организовать хорошие пришкольные или центральные мастерские, которые могли бы обслуживать несколько школ. При сельских школах устроить сады, огороды, начальное животноводство, которые давали бы возможность в пределах усовершенствованного, укрупненного крестьянского хозяйства достигнуть известных целей. Это не удалось еще сделать в должной мере. Но во многих хорошо поставленных школах можно встретить довольно хорошо поставленные трудовые процессы. Впереди идут фабзавучи и фабрично-заводские семилетки. Они дадут нам то, чего мы не можем пока иметь в массовых школах города и деревни.

Значение труда в воспитании огромно. Само собой разумеется, что весь так называемый «умственный труд» представляет собой большой суррогат по отношению к тому, как мы представляем себе человека. Постоянный уклон интеллигенции, даже технической интеллигенции, в идеализм, в такие формы идеализма, как махизм, в огромнейшей степени зависит от того, что человек не сталкивается с материей. Он, правда, держит ручку или карандаш, когда пишет, сидит на стуле за столом в житейской обстановке, но в основном он *смотрит*, в лучшем случае *наблюдает* в лаборатории. Он не схватывается с природой грудь с грудью, он не побеждает ее физической силой, поэтому он не чувствует ее живой динамической реальности. Отсюда корни идеи, что мир состоит из ощущений, солипсизм и т. п.— это ни в какой мере не может быть сочетаемо ни с социалистической борьбой, ни с социалистической практикой.

Нам нужен человек-материалист, а материализму гораздо больше учишься, когда стоишь за слесарным станком, чем когда читаешь

сочинения какого-нибудь материалистического философа, потому что здесь вы имеете только идеи, построения или слова, но не находите того опыта, который делает пролетария действительным материалистом — таким материалистом, что если он даже случайно религиозен по культурной отсталости, то это может слететь с него в один миг, как только он соприкоснется со своими товарищами, правильно смотрящими на вещи. Дело здесь не только в ремесленных навыках, не только в лучшем владении своими мускулами — дело еще здесь в знакомстве с инструментажем. А инструментажу придают сейчас громаднейшее значение.

Маркс и Энгельс учили нас, что инструментаж, наша машинерия, подчинил себе человеческое общество и задача социализма заключается в том, чтобы эти орудия производства, заставляющие человечество расщепляться на классы и дающие власть в руки буржуазии, были побеждены, подчинены человеку.

К чему может привести неправильное представление о взаимоотношениях человека с инструментажем, можно видеть из нашего спора с Гастевым *. Гастев забывает, что рабочий борется с машиной, преодолевает ее, совершенствует, хочет сделать из нее свой инструмент, своего раба, которого он преображает, придает все более и более целесообразные формы. Ему кажется, что рабочий является придатком машины, который должен быть пригнан к машине, а она своим ритмом заставит его постоянно приспосабливаться к ней, автоматизироваться. Гастев считает, что автоматизация является великой школой для человека, совершенно забывая, что если мы отбросим свои пластические движения и сложные рефлексы, то мы превратимся в консервативных людей.

В. А. Базаров совершенно прав, возражая Гастеву: «Вы приводите рабочего в равновесие с машиной в качестве автоматизированного придатка к данной машине, к данному ритму, а если из-за границы придет новая машина, рабочего снова придется отдавать в Центральный институт труда, снова приспосабливать; нужно так подготовить рабочего, чтобы он осознал машины, сознательно мог приспособиться к машине, чего как раз не дает автоматизация, которая делает рабочего придатком данной машины».

В угоду четкости и величайшему совершенству определенных функций Гастев хочет отдать приспособляемость человека и контроль его высших органов нервно-мозговой системы.

Конечно, у нас еще много обломовщины. Нам нужно еще вырвать ее с корнем, перестроить свои ритмы. Только урбанизация, только машина может дать новые ритмы, может переделать человека. Деревенский ритм, деревенская трудная и медленная работа, деревен-

ский длинный и нелепый отдых зимой создают чрезвычайно медленный ритм, и ритм этот печатью лежит на городе и на каждом из нас. В каждом из нас есть немного от того чумака, который сидит на возу, свесив одну ногу, в то время как вол проходит версту в черт знает сколько времени. И от этих наших степных просторов, от этой спячки нам нужно переключиться на фордовские ритмы, когда человеку некогда сидеть, когда машина откусит ему палец, если он на время отвлечется.

Производство совершенно изгоняет этот остаток крестьянского темпа в нашем рабочем. То количество труда, которое от него требуется, должно быть дано с необычайной интенсивностью. Такой труд даст нам возможность победить западного европейца и самовоспитаться в индустриальном духе, даст возможность создать человека, который по ритму и четкости будет новым человеком и которого иначе нельзя создать, как при помощи машины.

Можно было очень много других сторон влияния труда на воспитание указать, но я ограничусь только этим.

О связи обучения с воспитанием

Образование слагается из обучения и воспитания, причем и обучение и воспитание между собой переплетаются. Мы берем для обучения старую культуру, т. е. то, что было до сих пор создано человечеством; берем и то, что буржуазная культура отвергла — марксизм и все, что из него вытекает и что является началом нового мира. Марксизм вытекает из всего развития науки, но он был отвергнут буржуазией на том основании, что противоречил ее интересам. В марксизме человеческая мысль переросла буржуазные рамки, точно так же как их переросла и промышленность. В этом противоречии, по мысли Энгельса, зачаток социалистического движения и залог его успеха *.

На область наук естественных марксизм накладывает очень глубокую печать. Он перерабатывает, освобождает естествознание от тех примесей, которые буржуазная мысль не только прежде вкладывала в него, но и вновь включает. Буржуазная мысль прекрасно чувствует и в некоторых случаях четко понимает, что правильно поставленное учение о природе, со всеми науками природоведения, ведет неизбежно к марксизму. Поэтому буржуазная мысль бьет по дарвинизму, бьет по технической биологии, потому что думает, что иначе нельзя спасти свой строй. Особенно фальсифицирует она философские предпосылки естествознания, добираясь глубоко до корня чело-

веческого миросозерцания, забираясь туда со своими ядами. Буржуазия боится, как бы в естествознании не расцвел цветок марксизма и коммунизма.

Мы должны так преподавать природоведение, чтобы в нем не было никакого мистицизма, хотя бы и самого утонченного, чтобы это был последовательный материализм.

Содержание природоведения открывает большой комплекс воспитательной работы, а именно: передать научное содержание марксизма в приспособленной для детей форме, дать, так сказать, детское издание основ марксизма; дать детям известное представление о человеке в природе, об историческом развитии человеческого общества, о той неправде, которая царит в человеческом обществе, о смысле пролетарской революции, о смысле Октябрьской революции, о положении, которое создалось у нас внутри страны по отношению к другим державам, о задачах, которые вытекают из нашей революции, и т. д., т. е. ту примерно совокупность проблем, которую мы должны преподавать циклически, начиная с более легкой формы и постепенно переходя к более усовершенствованной, теми методами, которые нами сейчас рекомендуются.

Содержание обществоведения представляет собой другую большую воспитательную силу.

Совершенно неоспоримым остается, однако, тот факт, что можно очень многое знать и совершенно не измениться от этого. Задача воспитания заключается в том, чтобы создать характер, или, выражаясь языком Павлова, создать определенную систему постоянных и условных рефлексов, которые обеспечили бы определенное функционирование человека в жизни. Для этого мы не имеем физических методов, но мы знаем, как могуче изменяет человек свои рефлексы, когда на него действует то, что называется чувством. Когда человек взволнован, испытывает радость, когда ему грустно, когда он испытывает презрение, когда он хохочет,— это значит, что в нервной системе происходят глубокие процессы. Эти процессы могут быть поверхностными, но могут быть и чрезвычайно глубокими. Когда говорят: «это произвело на меня незабываемое впечатление», «это наложило печать на всю мою жизнь» и т. д., то это означает моменты глубокого волнения, которые действительно перестраивают нервную систему, те или другие ее части, создавая новые рефлексы, заставляя иначе реагировать на те или иные явления,— человек перерождается, получает новый образ.

Не волнуя, не затрагивая нервную систему, нельзя даже просто агитировать, нельзя, например, даже собрать толпу и пойти тушить пожар. Тем более нельзя без этого воспитывать. Поэтому эмоцио-

нальной окраской учебного материала, вызвав эмоциональные порывы, вызвав эмоциями видоизменения в сознании учеников, можно придать воспитательный характер любому процессу восприятия того или другого внешнего воздействия.

Обществоведение можно преподавать спокойно, не волнуясь самому и не волнуя никого. Такое обществоведение бывает скучным, течет, как вода через воронку: сколько ни налей, все вытечет. А между тем нет более живого, более эмоционального предмета, чем обществоведение. Все оно рисуется в картинах борьбы человека с природой, борьбы людей между собой, борьбы наших теперешних великих целей и того мрака, который приходится преодолевать. Самому маленькому ребенку можно рассказать историю культуры в форме великолепной сказки — да и нет лучшей сказки, ее нельзя выдумать! Но нужно, во-первых, комбинировать материал так, чтобы он был живой, чтобы он был (возьмем классовую борьбу) творчество, а не голый факт, не только процесс, а определенная динамика. Нужно некоторое внешнее умение рассказывать. Конечно, не сценические приемы нужны, а задушевность тона, простота языка, искренность и увлечение педагога. На подмогу привлекаются разные ресурсы: хорошо поставленные экскурсии, иллюстрированные художественными произведениями (литературными, живописными), и реальное внедрение в те или иные стороны жизни.

Прошлое мы можем изучать и воскрешать путем экскурсий в музеи, изучением коллекций, а настоящее брать внедрением в жизнь, ближе соприкасаясь с ней. Это подводит нас к вопросу о художественном воспитании.

Имеются представления, что художественное воспитание предназначается для того, чтобы воспитать художника, выбирать более талантливых или в каждом развернуть ту или иную степень художественности. Эстетизм как цель должен быть отвергнут. Если мы достигнем этого попутно, будет хорошо. Художественное профессиональное образование должно происходить в художественных школах.

Но есть и другое представление, которое выдвигает следующую точку зрения: художественное воспитание имеет своей целью приучить еще с детского возраста правильно воспринимать художественные произведения, художественное творчество, искусство вообще и жизнь природы, имеет целью научить эстетически наслаждаться как теми продуктами человеческого таланта, которые предназначены для этого, так и природой, явлениями человеческой жизни, которые носят на себе изящный светлый отпечаток. Это хорошо, но и это не все и не главное для нашего времени. Это только попутное явление.

Основное назначение художественного воспитания должно за-

ключаться в том, чтобы найти такие способы воздействия на чувства ребят, которые наиболее мощно и прочно воспитывали бы их в духе коммунистических инстинктов, коммунистических навыков, коммунистических рефлексов. Основная роль искусства — перевоспитание человека. Поскольку литература, живопись, музыка будут содействовать перевоспитанию человека, постольку они полезны с их идеологической стороны. Обществоведение должно быть живым, агитирующим, волнующим и через это воспитывающим. Сюда должно быть привлечено искусство. Без него нельзя обойтись, ибо литература дает нам жизнь и старого и нового. Тем и отличается писатель от публициста, что он нас волнует, что образы, которые он рисует, захватывают, потрясают нас. Поэтому нужно привлекать литературу, конечно соответствующую тому возрасту, с которым мы имеем дело. Точно так же педагог должен уметь извлечь из картин любого музея, будь то Третьяковская галерея или любой провинциальный музей, элементы, воспитывающие эмоции ребенка. Это цель и детского театра, и посещения детьми театров.

Такую же цель должно преследовать самостоятельное детское художественное творчество. Детское творчество должно представлять коллективное действие. Участие в праздниках, в их организации — это участие в общественной жизни, но целиком организованное. Праздник есть художественная организация общественной жизни, в которой все концентрированно, все сжато, все приобрело эффективную волнующую форму. Для того чтобы ее испытать, собираются вместе, создают праздник, вместе наслаждаются. Школьный праздник, проводимый в школе, есть часть жизни. Посредством праздника жизнь внедряется в школу, получает в ней свой отголосок.

По этому типу идут и другие типы художественного творчества детей. Создание альбомов, рисунков, отражающих те или иные события, ту или другую сторону жизни; устройство выставки различных произведений, иллюстрирующих с разных сторон в художественной форме жизнь; театрализация какого-нибудь события, дающая творческую задачу детям, задачу создания игры, церемониала или спектакля для других детей, для родителей, для окружающей среды,— все эти способы, с одной стороны, упираются в обществоведение, как таковое, а с другой стороны, в реальное участие в общественной жизни, в отклик ребят на текущую политику и надолго запоминаются. Даже в старой, негодной школе школьные спектакли оставляли большие воспоминания, более яркие, чем целые годы обучения, потому что в этих спектаклях человек является действующим, творческим, активным. Вот эти формы художественного воспитания должны занимать в нашей школе значительное место.

Художественное воспитание должно быть принято как один из методов общественного воспитания и поставлено на должную высоту. Нужно еще раз пересмотреть общую установку и ближе, чем до сих пор, подтянуть все наше воспитание к общественно-политическому воспитанию, увязать с этим стержнем все, что в этой области делается. Тогда мы сможем и чисто эстетическую сторону воспитания поднять выше, так как мы дадим ей определенное содержание, заполним ее политически ценным.

Каждый праздник, устроенный в школе, входит в общественную жизнь, имеет огромное воспитательное значение. Имеют это значение и методы педагогического организованного вмешательства в общественную жизнь в форме общественно полезного труда. Непосредственное участие всех детей в организующем труде гигиенического порядка, упорядочивающем быт, в труде просветительного характера — все это уже намечается и делается.

Необходима организация чрезвычайно подвижного отклика детей на общественные события. Важно не только то, чтобы дети в данном городке заботились о содержании парка, сквера или взяли на себя обязанность обучения некоторого количества неграмотных детей или взрослых,— важно, чтобы они откликались и на события в Китае, и на политические лозунги, которые бросает партия. Надо уметь взять газету, которая нас каждый день информирует, и перевести, если можно так выразиться, ее информацию на детский язык. Нечто в этом роде уже имеется в пионерских газетах. Передача детям тех сведений, которые содержат популярные газеты, должна быть постоянной функцией школы. Нужно внести в это дело эмоциональную заинтересованность. Большие события должны отмечаться собраниями, праздниками и т. д. Дети должны отмечать события в тех же формах, какими взрослые реагируют на них.

О борьбе с реакционными влияниями на школу

Общественность сейчас близко продвинулась к школе. При Советах созданы специальные секции. На школьную жизнь обращают внимание не только те, кому это поручено; на нее обращают внимание советские, общественные, профессиональные организации. В школьной жизни принимает участие окружающее школу рабочее населе-

ние. Комсомол стимулирует школу. Наркомпрос с гордостью может сказать, что он всегда чутко прислушивается к голосу комсомола.

Сейчас общественное внимание разбужено в отношении школы: не гнездится ли у нас в школах реакция, нет ли там сознательного вредительства, нет ли крайней косности и неумения старых учителей, нет ли чрезвычайно неумелого нового учителя, который хочет и не может, нет ли коммунистов, которые не справляются со своей задачей. Общественное мнение ставит нас под известный критический обзор и спрашивает учителя: уделяешь ли ты делу все свои силы, достаточно ли рационально они употреблены? Если человек употребил все свои силы и целесообразно, обвинить его нельзя.

Однако дело заключается не только в этом.

Мы имеем педагогов с хорошими, честными, филантропическими сердцами, с прекрасно налаженными методами специальной работы в той или другой детской среде. В школьной работе такой педагог добросовестно делает свое дело. Он говорит: «Я приношу вам все свои силы; мне кажется, я делаю полезное дело: учу грамоте, этически развиваю, говорю о том, что добро и что зло, не говорю, что нужно молиться, страху божьему не учу, хотя и не уверяю, что этого не нужно было бы делать. Я политически не расхожусь с вами хотя бы потому, что политических взглядов у меня нет. И если я в смысле политического воспитания мало делаю, то скажите мне, что я должен делать. По вашим директивам я готов работать, когда вы не задеваете моих педагогических воззрений. Но если вы скажете, что я должен воспитывать в детях классовую ненависть, должен говорить о том, что буржуазия подлежит всякому искоренению,— извините, я не обладаю косматым сердцем, и у детей выращивать косматые сердца не следует. Я могу сказать детям только о том, что надо любить всех людей, что социализм есть царство любви и мира и что они поэтому должны любить социализм. В этих пределах я с вами согласен».

Такого педагога приходится признать не приспособленным к *данному периоду,* когда мы должны энергичнее наступать, энергичнее завоевывать детей. Наша работа бывает часто осложнена всякими политическими моментами: кое-где зашевелились наши враги, зашевелились даже в школе, и нам нужно с нашими врагами драться. И тому, кто бороться не может, мы должны сказать: «Для мирного времени вы педагог терпимый, но сейчас вас к детям допускать нельзя».

Однако такая линия может стать и чрезвычайно опасной: если мы будем выставлять стопроцентные требования, то мы можем совершенно обнажить фронт. Эти педагоги разных оттенков — часто чрезвычайно опытные, великолепные практики, хорошие методисты и воспитатели, но в их работу нужно внести коррективы. Коммунистиче-

ская общественность подросла. Мы должны соединить умело одно с другим.

Школа испытывает и другие влияния: застарелая, тухлая обывательская среда посылает своих детей в наши школы. Эти дети приносят с собой в школу всякие формы антисемитизма, религиозщины, всякие политические сплетни, всякие грязные инсинуации. Мы наблюдаем среди них всевозможные шкурнические и карьеристские проявления, в особенности в старших классах. Мы наблюдаем развитие всевозможных организаций, в которые они объединяются. Конечно, у молодого человека в известный период времени есть большая тенденция к таинственности, к «закрытым» организациям, к сговору между собою, к игре в конспирацию, к игре в нечто важное. Такого рода организации, по свидетельству американских педагогов, обязательно появляются среди детей в возрасте 14—15 лет. Это пробуждаются своеобразные общественные инстинкты, которые мы должны насытить содержанием нашего порядка. Такие организации распадаются и вновь возникают, но иногда оказывается, что такие организации имеют характер исключительно эротическо-порнографический, а иногда и контрреволюционный. Сказывается влияние обывательской среды со всем ее злопыхательством, со всем ее мещанским бытом.

Если мы не пойдем туда, в семью, она нас будет душить. Но мы можем воздействовать на нее через самих ребят (особенно в деревенских школах), мы должны влиять на нее путем тщательного общения с родителями. Это очень большая и сложная задача, но я не вижу никакого другого исхода, никакого другого пути к ускорению процесса нужной нам переработки людей.

Мы создаем селекционное поле, чтобы здесь научиться методам воспитания на избранном материале и при помощи иного качества педагогических сил. Это пионердвижение. Мы уверены, что дети, которые коммунистически настроены и которые охотно идут в пионердвижение, дадут нам возможность сделать их ядром для воздействия на близких им людей, на окружающую школу среду.

Возникает вопрос: каковы должны быть взаимоотношения между пионерскими и школьными мирами? Нужно, чтобы педагог и вожатый чувствовали бы друг к другу полное доверие, нужно установить метод *внимательного сотрудничества, и на этом соприкосновении с комсомольцами учителю нужно учиться.* Комсомол — это не какой-то изолированный воздух, он обжигает и часто выжигает много всякой нечисти. Из рядов комсомола придут и те учителя, которые продолжат наше дело.

1928 г.

К IV Всероссийскому съезду по дошкольному воспитанию

Нельзя сказать, чтобы в области дошкольного воспитания у нас не было движения вперед. Есть некоторый количественный рост учреждений, есть углубление работы, разработка ее теоретических основ, несомненное улучшение живой практики. Но все-таки рост дошкольного сектора нашей системы народного образования убийственно мизерен и не находится ни в каком соответствии ни с гораздо более быстрым ростом всех других форм народного образования, ни с важностью задачи.

Съезду предстоит проработать весьма значительную и увлекательно интересную для каждого педагога, для каждого внимательного к своему ребенку родителя программу. Но мне кажется, что главная задача съезда — найти пути и средства для привлечения общественного внимания к борьбе за дошкольное образование. Нет еще в широкой нашей общественности понимания всего значения дошкольного дела, а между тем значение это поистине огромно.

Мы говорим сейчас о воспитании нового человека. При этом принято упрекать школу в том, что она не воспитывает. Это в значительной степени верно. Как раз в самое последнее время Наркомпрос и педагогические круги, равно как и руководящие партийные инстанции, комсомол и т. д., стали задумываться над необходимостью гораздо больше, чем раньше, определить классовый, воспитывающий характер нашей школы. Но кому же не известно, что, когда школа получает от жизни — нашей пестрой, неустроенной, очень разно к разным детям оборачивающейся жизни — ребенка восьми лет, ей приходится биться при ее еще слабых воспитывающих силах над почти готовым человеческим экземпляром? Кому же из педагогов неизвестно, что с каждым годом, начиная с 4—5 лет, воспитательная задача ста-

новится труднее, что после восьми лет в 3 года не сделаешь того, что можно сделать в полгода с шестилетним ребенком.

Социалистическое воспитание может делать гигантские успехи, если оно будет брать детей в раннем дошкольном возрасте и методически правильно и классово продуманно воздействовать на них для того, чтобы выработать из них коллективно мыслящие и действующие существа, чтобы заложить прочную базу реакций эмоционального и волевого характера на различные воздействия жизни. Можно прямо сказать, что гигантское дело быстрого перевоспитания новых поколений, массового появления людей нового склада ни в каком случае не будет достигнуто через школы, если мы не пересмотрим нашего отношения к дошкольным воспитательным учреждениям и не сделаем здесь огромного усилия к расширению и углублению работы.

Мы знаем, в каких болезненных формах происходит сейчас формирование новой семьи. Идеал наш в этом отношении па ближайшее время совершенно очевиден. Он диктуется объективными и вескими обстоятельствами. Мы должны стремиться к прочным брачным союзам любящих и уважающих друг друга граждан, которые всерьез и надолго объединяются для совместной жизни, общей работы, взаимной помощи, рождения и воспитания детей.

Государство не может в настоящее время взять на себя воспитание детей в сколько-нибудь значительной мере. Это воспитание ложится на родителей, а между тем будущее нашей страны, будущее революции теснейшим образом связано с тем, каких детей в состоянии воспитать современное взрослое поколение.

Что же мы видим в нашей действительности? Ребенок является страшнейшей обузой для брачующейся молодежи. Молодые люди беспрестанно прибегают к абортам, в конце концов тяжко разрушающим здоровье и жизнь женской половины нашего общества. Родившийся ребенок оказывается совершенно безнадзорным. Ужасающие факты читали мы недавно в «Комсомольской правде», факты замаривания ребенка, как будто бы из общественных побуждений — я-де нужна для общественной работы, а ребенок тянет меня назад. Сообщение таких фактов в печати приводит всегда к целому граду горьких писем со стороны именно лучших среди молодых матерей, которые сетуют по поводу абсолютной невозможности соединить свои материнские обязанности с обязанностями общественными и задачами своего развития.

Коллективное воспитание детей является насущнейшей задачей. Ни в каком случае не выполним завет В. И. Ленина — поставить женщину и в бытовом отношении (как это уже сделано в правовом) рядом с мужчиной, как равную ему, пока мы не введем государственное

воспитание детей. Но если это невозможно сейчас, то мы должны по крайней мере сделать все возможное, чтобы облегчить эту тяжкую сторону нашей жизни.

Одной из форм такого облегчения является, конечно, возможно более густая сеть советских детских садов (а равно и яслей). Но центральные и местные органы государства не в состоянии развернуть здесь достаточно широкой работы. К делу должны быть призваны и кооперация, и профессиональные союзы. Наконец, необходимо не только разрешить устройство детских садов жилтовариществами и вообще какими бы то ни было крупными объединениями населения, но и помочь организации самых простых форм кооперации — например, объединению нескольких матерей, имеющих маленьких детей, для совместного найма сколько-нибудь квалифицированных нянь или даже для попеременного дежурства с детьми.

Само собой разумеется, что эти гибкие формы коллективного воспитания детей могут иметь смысл только в том случае, если и эта периферийная сеть будет поставлена под действительный контроль знающих руководителей и инспекторов дошкольного воспитания, которые смогут пресечь злоупотребления и дать реальную направляющую помощь. Надо помнить, что наше пестрое, далеко еще не единое общество, общество, разделенное классовой борьбой, дает возможность извратить принцип кооперирования и привести к созданию зажиточными, в большинстве случаев враждебными нам элементами своих собственных детских садов, которые будут закреплять за детьми все предрассудки прошлого, т. е. воспитывать в будущем поколении врагов социалистического строительства. Призывая нашу общественность к широкой самодеятельности в какой бы то ни было области, мы всегда должны следить за тем, чтобы не зашевелилась и враждебная нам общественность и чтобы наш призыв к самодеятельности не был использован против нас. Здесь нужна большая бдительность.

Но это, конечно, не значит, что мы должны так бояться контрреволюционных или мещанских волков, чтобы отказаться ходить в лес. Нет, мы обязаны понять, что без деятельного участия общественности — не только в смысле требований и критики с ее стороны, но и в смысле прямой ее активности — ни в одной области народного просвещения, и в особенности в области дошкольной, мы не сможем достигнуть вполне удовлетворительных результатов.

Особенно резко и интенсивно процесс формирования новой семьи происходит в городе. Но и в деревне мы видим мучительно протекающие творческие процессы. Пусть в деревне формы семьи еще отливаются по старинке, пусть крестьянке даже не приходит в голову

вопрос о том, как ей воспитывать детей, но со стороны великолепно видно, какой обузой в пору деревенской страды является для крестьянки ее детвора, в какой огромной мере детвора эта, присоединяясь ко всей тяжести домашнего хозяйства, не дает даже самым передовым, наиболее рвущимся к свету крестьянкам заняться самообразованием и общественной деятельностью. И сколько происходит самых ужасных явлений вследствие детской безнадзорности, сколько лишних детских смертей, сколько всякого рода искалеченных существований на этой почве. Детские площадки, как только они начинают осуществляться в том или другом селе, находят поэтому сейчас же огромный отзвук в сердце крестьянки,— то, до чего не додумается пока еще индивидуалистически мыслящая деревня, вдруг бросается в глаза крестьянке. Коллективное воспитание детей, хотя бы на временных площадках, становится популярной идеей и вызывает самодеятельность населения.

Но надо идти в этом отношении дальше, надо закреплять детскую площадку, превращая ее в детский сад, очаг.

Идет гигантская работа по коллективизации всей жизни деревни. Будут расти и укрепляться колхозы. Колхоз сам собой наталкивает на мысль о яслях, о детских садах при колхозе, о воспитательных учреждениях, обслуживающих детей всех членов коллективного хозяйства.

Открываются новые перспективы для роста коллективного воспитания в деревне. И если бы мы могли приступить к осуществлению такого плана,— чтобы в каждом колхозе у нас был коммунист-педагог, горящий идеей вложить новые, глубоко коллективные чувствования и волевые реакции в новое поколение,— какие глубочайшие превращения могли бы быть достигнуты на этой почве, каких блистательных новых людей можно было бы создать из детей колхозов (т. е. из детей крестьян, уже перешагнувших грань индивидуализма), к которым приложены были бы еще и продуманные, проверенные методы коллективного воспитания! Это закрепило бы в психофизиологических реакциях новых индивидуальностей то, что пока было осуществлено только как экономическая форма. Гигантскими шагами пошло бы подтягивание крестьянской психологии, форм сознания и чувствования крестьян к социализму.

Вопрос о воспитании, с одной стороны, и вопрос об освобождении женщины от ее размельченной, распыленной работы с детьми, часто столь уродливой и вредной и для матери и для ребенка,— вот два огромных вопроса в социалистическом строительстве, к разрешению которых может привести только героический сдвиг в области дошкольного воспитания.

От души желаю, чтобы IV съезд вместе с Наркомпросом нашел пути и средства для того, чтобы растолкать общественное мнение, пробудить его от той спячки, в которой оно пребывает.

Я не могу не сказать, что смешно и стыдно то положение, когда дошкольное воспитание только потому, что в царские времена оно жило в пренебрежении, рассматривается как какая-то роскошь — оно-де нам не по средствам. В те времена, когда Коммунистическая партия не была еще у власти и когда Н. К. Крупская и некоторые другие товарищи глубоко, в духе общего строя наших идей рисовали перед собою перспективы той усиленной педагогической работы, которую поведет руководящая партия пролетариата, когда получит власть в свои руки,— рисовались грандиозные перспективы самоотверженных усилий страны для правильной постановки воспитания новых поколений начиная с самого раннего возраста. В первые годы после Октября, благодаря порыву первого революционного энтузиазма, на воспитание молодого поколения было обращено столько внимания, что некоторые иностранцы называли нашу тогдашнюю убогую, со всех сторон осажденную республику — республикой для детей. Можно было увидеть повсюду монументальные надписи о цветах жизни — детях; и мы гордились тем, что дворцы и особняки были отданы под нужды дошкольного воспитания. Энтузиазм в первых своих порывах прошел, пришла серьезная эпоха продуманного, экономного строительства. Многое оказалось гораздо более трудным, более дорогим, чем мы предполагали вначале, и средства к осуществлению даются очень туго.

Но разве в эпоху индустриализации, в эпоху не меньшего энтузиазма, хотя и вошедшего внутрь, более серьезного и критического, который сейчас освещает наше строительство, не пора нам, на одиннадцатом году советской власти, при многомиллиардном бюджете вернуться наконец к такой капитальной задаче, как забота о детях?

Почти уже спала с нас ужасная обуза детской беспризорности. Мы уже заканчиваем ее ликвидацию. Болезнь постепенно (и довольно быстро) исцеляется. Но пусть на смену лечению страшной язвы — беспризорности станет с неменьшей настоятельностью, с неменьшей требовательностью перед государством, партией, профессиональными союзами, всем пролетариатом и крестьянством, всей общественностью нашей задача коллективного воспитания наших детей.

1928 г.

О школьной дисциплине

Вопрос о школьной дисциплине является сейчас в высшей степени жгучим. Имеется немало жалоб на недисциплинированность детей как в школе, так и вне ее. На многих собраниях рабочие и в особенности работницы обращали мое внимание на всякого рода озорство среди детей. Начиная с невнимания в классе, с разных мелких шалостей, вполне простительных при естественной живости детей, озорство это уже продолжается в формах, дезорганизующих работающий или отдыхающий школьный коллектив, и вырастает порою в нечто напоминающее собою хулиганство, в более или менее сознательное вредительство.

Спрашивая себя, откуда происходит такое ненормальное поведение детей, т. е. поведение, не укладывающееся в рамки налаженной коллективной жизни, мы найдем несколько различных ответов.

В том случае, если в данном коллективе во время работы или организованного отдыха дети невнимательные, шалуны или вредители преобладают или находятся в очень большом числе, мы можем без обиняков сказать, что виноват либо педагог, либо его педагогическая система.

Если школьная учеба или организованный школьный отдых не приспособлены для организма детей, если они требуют слишком долгого и напряженного внимания, или предлагаются вниманию слишком трудные и утомительные объекты, или, наоборот, занимают это внимание слишком ничтожными предметами, если в работе и отдыхе нет достодолжной смены, если дети не втягиваются в определенную активность, не проявляют своих волевых импульсов, лишены возможности двигаться, лишены свободы и чувствуют это лишение, тогда, конечно, детский организм страдает.

Это внутреннее недомогание, индивидуальное или коллективное, выражается у разных натур разно. Зевота, сонливость, туповатое равнодушие к тому, что делается вокруг,— это с одной стороны; переглядывание, перешептывание, посторонние занятия, рассеяние энергии по совершенно непредвиденным путям, выдумывание всяких, не особенно заметных для педагога развлечений и шуток, которые сдобрили бы мертвящую скуку,— это второе выражение такого недомогания. И если первое постепенно выращивает так называемые неспособность, малоуспешность, доводит порою до какого-то отупения, то второе, при попустительстве, разрастается в пакостничество, иногда в коллективное третирование авторитета учителя и школы, в такой протест против школы, который перебрасывается потом на весь общественный порядок и воспитывает особый тип школьного бунтаря.

Царская школа и буржуазная школа вгоняет детей в свои искусственные, не соответствующие детскому темпераменту, особенностям детского ума, подвижности детской натуры рамки насильственно, путем так называемых дисциплинарных мер, доходящих иногда до чрезвычайной жестокости. Эти меры сламывают наиболее слабых, бросают огромное количество детей в состояние вышеуказанного отупения, делают еще более изощренными и хитрыми формы их озорства и вместе с тем крепят тот тип школьного бунтаря, который в рамках буржуазной и царской школы является весьма положительной фигурой и часто превращается в революционера.

Если бы в рамках нашей школы дети тоже встречали бы коллектив, организованный в формы, не примиримые с особенностями детского организма, если бы мы путем дисциплинарных мер, хотя бы и более мягких, чем в царской или современной немецкой школе, стремились вогнать детей в эти рамки, мы имели бы такие же результаты, имели бы тупиц, озорников и протестантов, и из этих протестантов, чего доброго, могли бы потом вырасти контрреволюционеры. Если бы, имея неправильную установку, попустительствовали так называемой полной свободе детей, то дети разнесли бы наш школьный порядок, они превратились бы в своевольную банду, вместо воспитания для жизни в организованном коммунистическом обществе мы воспитали бы мелких анархистов-индивидуалистов, может быть, прямо с бандитско-хулиганскими наклонностями. Вывод совершенно ясен. Ни дисциплина, ни отсутствие дисцилины при неправильной организации школьных занятий помочь не могут.

Естественное условие, при котором подавляющее большинство школьного коллектива вольно и радостно укладывается в рамки своего труда и своей игры, это такой уклад школьной жизни, который построен в глубоком соответствии с природой детей.

Не слишком трудные и не слишком легкие проблемы, активное групповое их разрешение, чередование занятий и игр, проявление известной свободы своей личности, большое количество подвижных форм как занятий, так и отдыха (рядом с простыми прогулками, поучительными экскурсиями, рядом с игрой — театрализация, хоровое пение, ритмическая гимнастика, корригирующий спорт и т. д.) — вот что с известной сочностью преподавания, с известным художественным налетом над всей жизнью школы, ибо художественность есть не что иное, как умение зацепить эмоции аудитории, делает школу бесконечно любимой для детей, так что они прямо не хотят уходить оттуда. Занятия в классах сменяются занятиями в кабинетах, кружковыми занятиями; труд умственный и физический, игра и дело сливаются в одно гармоническое целое.

Но даже в том случае, если все это достигнуто, могут быть, конечно, отдельные индивиды, которые все-таки будут неспособными идти за большинством, будут «отставать». Будут и такие, у которых тот же самый недостаток, т. е. отсутствие живого, напряженного внимания, будет отражаться наклонностью к шалостям, могущим дезорганизовать общую работу. В этом случае мы можем различать две категории явлений. Иногда такая отсталость или такое озорство являются лишь небольшим, т. е. функционным, поверхностным, отклонением данного мальчика или девочки от коллектива. Было бы, однако, ужаснейшей ошибкой устраивать в коллективе особую ученическо-полицейскую организацию для надзора или подтягивания всей группы. Еще худшие результаты дают всякого рода школьные суды с их подчас жестокими наказаниями и почти всегда сопровождающими их моральными пытками для «подсудимого». Учитель, живущий душа в душу с коллективом, сумеет научить коллектив понимать себя как некое могучее организованное и организующее целое. Он сумеет внушить коллективу, что отсталые и шалуны не виноваты в том, что они таковы, что нужно, так сказать, коллективно излечить их путем особенно ласкового отношения. Отсталому — помоги, шалуна — одерни, разъясни ему, что он мешает тебе и коллективу. Этого при средних типах таких отщепенцев совершенно достаточно.

Другая категория — это дети больные, дети трудновоспитуемые. Потому ли, что у них есть известный уклон к идиотизму или к каким-нибудь другим дефектам воспринимающего или умственно организующего аппарата, или потому, что в них заложено болезненное беспокойство, так называемый моральный идиотизм (полное отсутствие социального инстинкта), или потому, что они являются озлобленными, искалеченными дурным воспитанием, и т. д. Часто такие дети могут явиться при правильном воздействии на них очень ценными

гражданами. Но нормальной школе трудно с ними справиться. Эти трудновоспитуемые дети должны быть в свою очередь разделены на две категории. Одна из них может быть обрабатываема педагогическими методами при условии, конечно, и значительного медицинского контроля. Такие дети должны быть направляемы в особые заведения для трудновоспитуемых. Другая категория подлежит чистому лечению. Тут медицина начинает играть первую роль, а педагогика — подсобную.

Теперь, когда Наркомпросу приходится подбирать последние остатки беспризорных, т. е. как раз беспризорных самых закоренелых, быть может, много раз бегавших из детских домов, часто очень развинченных и разнузданных, хлебнувших даже из горькой чаши преступления, наши задачи в домах для трудновоспитуемых особенно осложняются. Здесь также советская педагогика рекомендует огромный анализ причин всякого рода неправильных складок в характере поведения отдельных учеников. Здесь также, прежде всего, нужно заручиться доверием детей, сделаться их другом, суметь осторожно разгладить эти складки. Больше всего здесь нужны ласковость, добрый совет, подлинное понимание, иногда и строгое внушение опытного старшего друга. Как ни болезнен коллектив трудновоспитуемых, но опыт показывает, что коллектив здесь гораздо выше отдельных индивидуальностей. Поэтому воздействие через коллектив должно иметь место и здесь, как и в нормальной школе, под более бдительным, однако, контролем более специализированного педагога.

Наконец, временно, поскольку мы, к сожалению, не располагаем достаточным количеством учителей, и в особенности педагогов достаточно хорошего качества, нам приходится разрешить и кое-какие дисциплинарные меры. Сейчас, на особенно трудном повороте, имея своими объектами труднейших из беспризорных, в нашем состоянии бедноты оборудования и сил, мы могли бы, обезоруживая учителя в дисциплинарном отношении, причинить вред. Главсоцвос в последнем циркуляре по этому поводу указывает такие меры воздействия: выговор, изоляция (не карцер, конечно, а обыкновенная комната), устранение на некоторое время от правильных занятий в коллективе, вычет из трудового заработка за испорченные предметы и т. д. Все эти меры сами по себе могут легко быть подвергнуты строго педагогической критике, и поэтому Наркомпрос подчеркивает, что, во-первых, они могут быть проводимы только в учебных заведениях для трудновоспитуемых и ни в коем случае не в нормальной школе, а во-вторых, чем чаще педагог к ним прибегает, тем худший аттестат выдает он сам себе.

1928 г.

Антирелигиозная борьба в школе

Конституция СССР гарантирует свободу вероисповеданий. Это значит, что мы вывели из состояния угнетения и преследования те религиозные верования и секты, которые в царской России считались государственно вредными, и, с другой стороны, взяли на себя обязательство не преследовать никого за религиозные убеждения. Данному обязательству советская власть остается, конечно, верной. Это, однако, вовсе не означает, что наше культурное строительство должно в какой-либо мере останавливаться в нерешительности перед вопросом о том, смеем ли мы, постепенно создавая новые, социалистические формы сознания, бороться со всеми религиями как системами ложных представлений, ложных чувств и ложных действий, системами, враждебными действительному научному просвещению, реальному стремлению людей к овладению силами природы и общества, к подлинной свободе и разумному общему счастью.

В задачу просвещения в широком смысле входит рассеяние всякого рода предрассудков и беспощадная борьба со всякой тьмой — наследием прошлого, помехой для создания будущего. В частности, школа как участница просвещения, как важное его звено *не может оставаться чуждой борьбе с религией, как в ее старых формах, так и в формах того сектантского движения, которое столь характерно разрастается в настоящее время за счет разрушения старых церковных объединений.*

Само собою разумеется, что беспощадная борьба с религией в области просвещения никоим образом не может противоречить основным положениям Конституции о веротерпимости. Она не должна ни превращаться в какие бы то ни было формы административного воздействия, ни принимать характера грубого давления, оставаясь в

рамках убеждения. Правило это тем более важно, что принуждение в этой области является к тому же и крайне нерациональным методом борьбы, скорее упрочивая верования, чем искореняя их.

Все это равным образом верно и относительно борьбы с религией в рамках школы. Правда, мы имеем здесь дело с детским возрастом, и может возникнуть мысль, что ребенок, во-первых, являясь жертвой тех или других религиозных предрассудков, все же в несравненно меньшей мере, чем взрослые, проникнут ими и опутан их цепкими и окрепшими корнями и, во-вторых, что по отношению к ребенку обязательство вырвать его из-под злого очарования устаревшего миросозерцания является еще более настоятельным, чем по отношению к взрослым. Что касается последнего соображения, то оно, конечно, абсолютно верно. Надо пытаться искоренять религию, именно отвращая от нее новое поколение; и чем в более раннем возрасте мы начнем освобождение человеческого сознания от религиозных предрассудков, тем лучше.

Надо помнить, что ребенок в школе отнюдь не является изолированной индивидуальностью. Если он приносит в школу ту или другую религию, то это потому, что она навязана ему средой, в которой он живет, и в огромном большинстве случаев семьей. Поскольку школа активно проводит борьбу с религией, она сталкивается с семьей. Ребенок оказывается между двух мощных воздействий на него, запутывается в противоречиях и, не зная, кому верить, при цепкости семьи и ее религиозных предрассудков часто начинает ненавидеть и школу, и стоящее за ней государство.

В первые годы революции Владимир Ильич, всегда неизменно бывший страстным врагом религии и требовавший решительной борьбы с нею, предостерегал руководителей Наркомпроса от слишком большой спешки в этом отношении *. *Антирелигиозная школа означает школу с антирелигиозным учителем.* Между тем в нашей школе в те времена религиозные учителя преобладали, да и в настоящее время они далеко не являются редкой птицей. Владимир Ильич давал себе отчет, что в первые годы после революции поставить задачу замены всех религиозных учителей другими, по меньшей мере не худшими в качестве педагогов, является утопией. Он указывал также на то, что достаточно прочные религиозные убеждения крестьян при откровенной антирелигиозности школы могут повести к крайне враждебному отношению к учителю и даже к удержанию детей по возможности вне школы. Поэтому Владимир Ильич рекомендовал самым решительным образом отделение школы от церкви, настаивая, например, на обязательности выноса из школ икон, на изгнании из нее всяких религиозных обрядов, на строгом запрещении религиозному

учительству вносить в преподавание и в отношения к своим ученикам какой бы то ни было религиозный оттенок.

К этому Владимир Ильич прибавил, что самое преподавание в школе должно быть как в сфере естествознания, так и в сфере обществоведения направлено к тому, чтобы приобретаемые учениками знания как можно решительнее разгоняли в их головах всякий религиозный туман. Именно это имел в виду ГУС Наркомпроса, когда в одном из своих писем (содержание которого было достаточно энергично для времени его опубликования), говоря об усилении борьбы с религией, употребил тем не менее выражение «безрелигиозная школа». С тех пор ушло достаточно времени, которым советская власть, партия и пролетариат воспользовались для общего продвижения социалистического строительства, и больше чем пора пересмотреть эти позиции.

Громадное укрепление государственного порядка, рожденного революцией; разложение во всех старого типа церковных организациях (православной, магометанской, иудейской и т. д.); рост сектантства, приводящий, с одной стороны, сознание верующих в неустойчивое, переходное состояние, а с другой стороны, стремящийся в новой форме укрепить религию; все глубокие перемены, происходящие в области хозяйства и быта; значительное количество новых, антирелигиозных учителей, вышедших на работу; значительно большее количество культурных сил, которыми мы можем располагать для достаточно быстрой смены религиозных учителей,— все это вооружает школу гораздо лучше, чем прежде, и обязывает нас перейти в наступление, гораздо более решительное.

Недавно изданная методическая записка Главсоцвоса, одобренная коллегией Наркомпроса, развертывает программу антирелигиозной деятельности школ и дает в этом отношении целый ряд важных указаний. Наркомпрос отнюдь не провозглашает систематической чистки учительства в смысле немедленного устранения всех верующих учителей, но он твердо заявляет, что *верующие учителя в советской школе есть некоторое нелепое противоречие* и что *отделы народного образования обязаны пользоваться всякой возможностью замены таких учителей новыми, настроенными антирелигиозно.* Наркомпрос будет требовать тех или иных решительных приемов борьбы с религией, а в тех случаях, когда учитель по убеждениям своим вынужден будет отказаться от такого рода воздействия на учеников, Наркомпрос и органы его на местах будут проводить их с помощью комсомольских и пионерских организаций, отмечая такого учителя как дезертира на антирелигиозном фронте. Вытекающая отсюда борьба с религиозным учительством — не пустяки, так как мы можем подо-

зревать, что *в рядах учительской армии* мы найдем *еще от 30 до 40% разного рода верующих, включая сюда и адептов более утонченных форм религии, вроде, скажем, толстовства.*

Поясню примером, в каких случаях непосредственные предписания Наркомпроса имеют характер обязательный и не могут не поставить религиозного учителя в трудное положение. В ближайшем будущем, например уже во время предстоящей пасхи, Наркомпрос и органы его на местах будут бороться с праздником религиозного характера, будут настаивать на том, чтобы школа в пасхальные дни работала. Дело сведется не просто к объявлению пасхальных дней рабочими — им надо придать особый характер. Школа должна будет произвести известное усиление для того, чтобы отвлечь детей от посещения церкви, от всякого рода религиозных и полурелигиозных церемоний и обычаев, дав им в то же время в школе некоторый эквивалент, нечто организованное, антирелигиозно-значительное и вместе с тем привлекательное.

В этом направлении школа несколько опередила другие учреждения уже во время последних рождественских праздников. В борьбе с пасхой школа будет по-своему принимать участие в тех общих мероприятиях, которые в этом году должны будут развернуться повсюду, преследуя цель во всем населении создать поворот от посещения церковной службы, обжорства, пьянства и т. д. к культурному времяпрепровождению, к высоким эстетическим и общественным формам празднования вокруг пролетарского весеннего праздника — дня Первого мая.

Возвращаясь к вопросу об обычных, постоянных формах антирелигиозной борьбы в школе, надо отметить несколько важных сторон этой борьбы.

Во-первых, борьба пойдет в сфере обучения. *Наши программы,* которые заряжены достаточным количеством антирелигиозного духа, *будут* в этом отношении *несколько перередактированы для того, чтобы сгруппировать и выпуклее установить в них точное и непосредственное направление на борьбу с религией.* В этом смысле усилено будет антирелигиозное воздействие по линии *естествознания* (выработка основ материалистического воспитания), по линии *обществоведения* (уяснение происхождения и развития религии, ее социальной роли в настоящее время, задач систематической борьбы с религией).

Школа, однако, не может ограничиться достаточно ярким антирелигиозным обучением. Она должна, опираясь на другие формы просвещения, идущие по линии борьбы с религиозностью взрослых, захватить и семью, поддерживая тех, кто освобождает ребенка от

религии, разгоняя в самой семье мрак, который мог бы парализовать усилия школы по отношению к ребенку или поставить ребенка в положение мучительного раздвоения. Задача борьбы с семьей в этом отношении, конечно, задача трудная, но избегнуть ее невозможно.

Религия, однако, не представляет собою только миросозерцание. Всякая религия есть также этическая система. Школа должна резко столкнуться с религией по линии воспитания, разъясняя внутреннюю лживость религиозной морали, указывая на то, как мало под влиянием религии изменяется человек в сторону высшей нравственности.

Школа должна разъяснить те высокие принципы новой этики, которые несет с собою социализм, отнюдь не ограничиваясь при этом пустыми проповедями и прописями. Школа, ученическое самоуправление, пионерские организации должны идти по линии такой перестройки школьной и внешкольной жизни детей, которая гарантировала бы рост коллективизма, рост братских чувств солидарности, высокого уважения к личности, умения ставить свои интересы ниже интересов общих, и в особенности всего пролетарского класса и социалистического строительства, умения с энтузиазмом реагировать на все явления социалистической борьбы и социалистического творчества. Наряду с этим школа должна содействовать развитию чувств негодования и презрения к тем классам и группам, к тем общественным явлениям, которые все еще создают рознь, опаснейшие преграды трудящемуся человеку на путях к подлинному благоустройству жизни на земле.

От мелочей товарищеского общения, от борьбы с повседневными проявлениями эгоизма, неравенства между мальчиками и девочками, детьми разных национальностей, разного уровня зажиточности или способностей, от формирования все более содержательного коллективного труда и отдыха до выработки ярких и широких коммунистических убеждений — так должны идти пути этического воспитания в школе, опираясь на все более прочную установку производственного труда, на физкультуру, на пионердвижение, на внешкольную работу (кружки, клубы).

Все без исключения церкви и секты пользуются также и эстетическими приемами воздействия на своих адептов. Советское общество, в особенности растущее социалистическое общество, в свою очередь, обладает большими эстетическими силами, которые должны быть организованно противопоставлены церкви.

Организация праздников — таких ли, в которых школа является участницей общенародных торжеств, или чисто школьных — есть в этом отношении высоко важная задача. Праздники должны найти те активные увлекательные формы ознаменования какого-нибудь боль-

шого, возвышающего события, которые могли бы быть с успехом противопоставлены обветшавшему и однообразному «репертуару» церкви. Всякого рода времяпрепровождение: театры, концерты, кино, радио, посещение музеев, богато иллюстрированные научные и в особенности антирелигиозные лекции, хорошо поставленная периодическая и непериодическая детская литература — все это должно быть пущено в ход, развернуто, усовершенствовано или создано для великой цели скорейшего превращения всего грядущего поколения в абсолютно атеистическое.

Было бы преступно извратить борьбу таким образом, чтобы, обратив ее всецело против православной церкви, например, оставить в тени борьбу с сектантством или с магометанской, иудейской и всякой другой религией. Часто невнимание к религии, по количеству верующих занимающей менее видное место, чем православие, приводит к вреднейшим обывательским толкам о борьбе с православием как таковым, что усиливает своеобразные сектантские настроения, дает повод говорить об иноверческих и инородческих влияниях и т. д. Эта гнусная обывательская дребедень без следа исчезнет, если антирелигиозная борьба будет планомерно развертываться по всему фронту, с одинаковой энергией ударяя по всем богам, по всем церквам, по всем формам религиозной лжи, не исключая самых утонченных и рафинированных проявлений боговерия или мистики.

К основной записке Главсоцвоса об антирелигиозной борьбе в школах второй ступени в скором времени прибавится соответствующая инструкция о подобной же линии в школе первой ступени и ряд подробных разъяснений, касающихся отдельных задач антирелигиозной борьбы в школе *.

1929 г.

Культпоход комсомола

Товарищи, комсомол представляет собой смену партии, смену того поколения, которое совершило Октябрьскую революцию. Можно сказать, что основная задача комсомола — выработка кадров завтрашнего дня. Конечно, комсомол выполняет весьма почтенную полезную работу, и сейчас изо дня в день дающую непосредственные практические результаты. Но даже эту работу комсомольцев мы склонны рассматривать как упражнения, маневр, подготовку для будущей работы уже в состоянии вполне созревших граждан, а также, пожалуй, и как процесс, в котором каждый находит себе место и в смысле своей специализации, и в смысле своей квалификации.

В прежнее время партия, самая старшая часть партии, наша старая гвардия, имела совершенно особые условия существования, которые в огромной мере способствовали ее выковке. Вы знаете, партия в течение двадцати лет приблизительно работала в подполье. Каждому работнику, интеллигенту ли, рабочему ли, ставились чрезвычайно тяжелые условия жизни, раз он вступал в партию. Не только нельзя было говорить о какой-нибудь карьере, о каких-нибудь выгодах или привилегиях, но всякий, кто шел в партию, рисковал попасть в тюрьму, ссылку, на каторгу, рисковал иногда своей жизнью и вступал на стезю, полную чрезвычайно больших тягот, невзгод и препятствий. Это уже одно производило весьма значительный отсев. Элементы шкурнические, элементы вялые, конечно, не шли сюда, ничто их сюда притянуть не могло. Можно сказать, что в революционные кадры во время подпольной работы входили действительно самые проницательные, самые самоотверженные, самые энергичные элементы и рабочего класса, и примыкавшей к нему интеллигенции.

Затем, как вы знаете, революционеры разбивались в подпольное время на три больших отряда — эсеров, большевиков и меньшевиков, и здесь происходил тоже раздел типов по чрезвычайно своеобразной квалификации.

К эсерам примыкали все, относившиеся к революции романтически, имевшие достаточное количество более или менее страстного протеста против самодержавия, революционный авантюризм и т. д., но в большинстве случаев это были люди с плохими головами, которые не умели размышлять, не умели объективно расценивать явления; они не поняли поэтому — и это одно уже свидетельствует об общей их дефективности — такого огромного явления, как марксизм, они не сумели это достижение пролетарской науки применить к анализу России. Очень хорошо было, что эти романтические, часто героические люди отсеивались в другую партию и не портили наших кадров.

С другой стороны, среди тех, которые обладали холодной, трезвой головой, достаточно сильным умом, которые поняли марксистский метод и которые правильно применяли его к анализу существующих сил в России, т. е. среди социал-демократов, тоже произошло деление на два лагеря. Все, кто были более или менее мелкобуржуазны, считали, что марксизм есть простой учет закономерных явлений, констатирование фактов, такая наука, которая дает возможность, идя позади фактов, понимать их,— все такое дряблое, превращавшее марксизм в своеобразный фатализм, отходило к меньшевикам.

Среди социал-демократов большевиков оставались те рабочие и интеллигенты, которые сочетали в себе оба эти качества — большую волю, желание идти впереди событий, определять их, воздействовать на них и в то же время умение точно разбираться в окружающей среде. Это одно уже обеспечивало за социал-демократом большевистского типа, за ленинцем-революционером чрезвычайно большие высоты.

Но и среди самих большевиков производился самой жизнью отбор. Все слабое развеялось, остались устойчивые и выносливые. Несмотря на то что работать приходилось в темноте, люди великолепно столковывались друг с другом в подполье, умели великолепно перекликаться один с другим и выбирали на более ответственные посты тех, которые проявили себя в этой чрезвычайно трудной, напряженной, ответственной и сложной работе и годились для нее. В течение десятилетий таким образом выковались необыкновенно устойчивые, хотя и слишком малочисленные, кадры. Они совершенно правильно распределялись жизнью. Молодые, начинающие социал-демократы, рабочие или студенты, были также распределены по своим полочкам,

каждый был взвешен, проверен и поставлен на свое место. Условия нелегальной работы полностью обеспечивали дисциплину, моральную, политическую и умственную высоту наших кадров.

Но после Октябрьской победы возникли другие условия. Мы не могли уже ограничиваться замкнутыми кадрами. Нам нужны были необъятно большие кадры, и мы должны были привлечь обширные массы к преданному сотрудничеству с партией.

Ленин говорил, что безумец тот, кто думает, что какое бы то ни было меньшинство может построить социализм; он может быть построен миллионами рук. Партия растет; к тому времени, когда нынешнее комсомольское поколение все перейдет в ряды взрослого населения, партия будет значительно шире. Но верно ли, что партия в ближайшем будущем может, как говорят некоторые, объять много миллионов граждан? Я этого не думаю, так как партия должна идти вровень с ростом пролетариата. Втянуть значительное число рабочих — да, в этом отношении рост партии может быть весьма велик, но расти за счет крестьянского населения, которое превосходит в двадцать раз количество рабочих в стране, за счет интеллигенции, среди которой есть, конечно, очень много элементов, нужных нам в нашем строительстве, мы не можем, так как мы хотим, чтобы основное ядро партии состояло из рабочих от станка — фабрично-заводского, транспортного, горнозаводского и т. п. пролетариата.

Чтобы добиться все большего охвата населения и распространения среди него наших идей, мы должны не только усилить количественно партию до трех-четырех миллионов — это возможно, но мы должны окружить себя десятками миллионов людей, которые будут преданы коммунизму. Нам не нужно, чтобы все строители социализма обязательно входили в партию, нам нужно окружить партию такой периферией, которая будет предана задачам партии, находясь вне ее. Здесь должны быть прослойки: интеллигентская, крестьянская и т. д.

Таким образом, те кадры, которые должен будет создать комсомол, очень велики, так как вы должны будете и беспартийных работников в деле строительства социализма из попутчиков «от сих пор и до сих пор» превратить в сознательных помощников, которые будут великолепными, близкими к нам советскими работниками, но тем или иным причинам остающимися за пределами партии.

Кроме того, задача комсомола (и эта задача стоит перед ним больше, чем перед кем бы то ни было другим) — так распределить силы, чтобы каждый человек был на своем месте. Нужно известное умение считаться с особенностями данного человека, чтобы не заставлять

делаться акушером того, кому хочется быть инженером, чтобы не оказался учителем тот, кто желает быть агрономом, и т. д.

Это имеет огромное значение в общей экономии человеческих сил, чтобы человек делал свою работу с любовью, чтобы он имел к ней определенное влечение. Но, конечно, целиком встать на эту точку зрения мы не можем. Если государству потребуется в известной области кадр работников больший, чем имеется добровольцев, а в другом случае кадры окажутся меньше, чем количество желающих, то нам придется известным образом распределить всех в интересах дела, но желательно было бы, конечно, чтобы в каждую такую рубрику попали из числа желающих те, которые наиболее способны. Такого рода распределение еще на школьной скамье, в особенности в высших учебных заведениях, людей по их наклонностям и по их способностям уже поняла буржуазия.

Буржуазия начинает вводить психотехнический и антропометрический подход к этому делу, для того чтобы не только исходить из каприза, из желания молодого человека, а отыскать объективный измеритель того, к чему он имеет наибольшее дарование. Это одна из задач, к которой мы еще очень слабо подошли.

Но как ни важно было распределение, само учение остается, само собою разумеется, главнейшим фактором в выработке кадров. Выработка кадров — это прежде всего выработка умелых людей, знающих людей. Поэтому учеба остается в центре внимания комсомола. Но учиться можно только у кого-то, кто уже знает. Старые члены партии могут быть хорошими теоретиками марксизма и социально-экономических наук, все же остальные науки, вся техника вырабатывались буржуазными учеными, в буржуазной среде. Физика, химия, биология, все технические приемы строительства, металлопромышленности, легкой индустрии и т. д.— все это нам приходится принять либо у интеллигенции, доставшейся нам по наследству от царской России, либо в Западной Европе и Америке, которые ушли в этом отношении далеко вперед и у которых В. И. Ленин нам завещал учиться.

Величайшей и вреднейшей ересью является идея о том, что мы можем не учиться у буржуазии, а выдумывать свои собственные пролетарские ценности во всех областях науки и техники. Учеба означает, как разъяснял Ленин неоднократно (в особенности подчеркнул он это в своей речи комсомольцам), усвоение той культуры, которая выработана человечеством в предшествующие годы *. Но это усвоение должно быть в двух отношениях чрезвычайно своеобразно.

Во-первых, оно должно быть критическим: в основу кладется наше, марксистское миросозерцание, и то, что ему противоречит,

должно быть отброшено. Многие буржуазные искривления культуры должны быть исправлены. Мы должны изучать это старое достояние и приспособлять его к нашему пониманию. И не только старое, но и самое новое, что сейчас родится где-нибудь в Германии или Америке, мы не должны принимать без проверки. Мы все должны рассматривать под углом зрения того, насколько можно использовать достижения других классов для строительства социализма. Эта первая особенность учебы в нашей стране накладывает печать очень критического отношения, она проводит все сквозь мелкие сита, чтобы отсеять искажения, которые буржуазия внесла в науку и технику ради своих частных интересов, интересов изжившего себя, умирающего класса.

Другой важной стороной этого дела является то, что комсомолец (мы рассматриваем его как передовой элемент всего поколения, за нами следующего) учится не только из книги, учится не только на школьной скамье, а проверяет всю эту учебу на практике. Он общественный деятель. В. И. Ленин говорил, что не нужно перенапрягать силы комсомольца, ставя его на «генеральские» посты. Не это важно; пусть задача будет самая маленькая, самая простенькая. Важно, чтобы это была практическая задача, входящая как звено в весь наш общественный трудовой процесс. Мы хотим, чтобы комсомолец очень рано начинал свою общественную деятельность, знания свои освещал этой практикой, практике помогал своими знаниями, чтобы одно и другое сплетались постоянно; мы хотим, чтобы то, что называется академической учебой и общественной деятельностью, представляло бы неразрывные стороны одного целостного процесса его роста — умственного и общественного.

И это-то как раз должно заменить острый экзамен, который делала нам, старому пополнению социал-демократов большевиков, жизнь. Тут тоже жизнь будет делать экзамен. На общественной работе вы наблюдаете друг друга, начиная с низовых ячеек и кончая вашим ЦК. Вы узнаете, кто чего стоит, не по тому, что он хорошо говорит, или много обещает, или может внешним образом блистать, а на деле, на практике, по тому, как он делает работу. Иногда внешне блестящий молодой человек, поставленный на практическую работу, оказывается пустоцветом и потом снижается; и наоборот, человек, может быть, на первый взгляд не особенно разительный и эффектный, на работе показывает себя настолько умелым, преданным, усердным, настойчивым, что поднимается в глазах всех. В течение ваших комсомольских маневров вы проводите полезную предварительную работу, на основании которой и партия, и вы сами можете дать соответствующую расценку отдельным товарищам, так что, когда вы вой-

дете в жизнь, можно будет произвести отбор — кому бо́льшую, кому меньшую работу дать в общей организационной пирамиде.

Ленин не говорил, что мы должны исходить из принципа стадного равенства. У нас организация и государственная, и общественная есть подлинная организация, со взаимным подчинением друг другу, есть настоящий сложный организм, руководимый центром. У нас централизованная демократия. Вот почему такой подбор представляет собой работу громадной важности.

Это, однако, далеко не все, что нужно сказать, даже самым суммарным образом, подходя к методам выработки кадров.

Само собой разумеется, что одним из настоятельнейших вопросов, на котором должно быть заострено внимание комсомола, является студенческий вопрос и все подступы к студенчеству, к студенту, ибо, в конце концов, вузы и техникумы, в особенности вузы, являются тем аппаратом, который дает наиболее квалифицированных специалистов. Специалисты государственной работы, политической работы могут получиться иными путями — это возможно, но специалисты хозяйственной и культурной работы почти совершенно невозможны без специальной учебы, без специальной высокой подготовки в соответствующих учебных заведениях. Это безусловно верно для тех, кто составляет рабочий центр, командный состав хозяйства и культуры, как мы любим выражаться.

Между тем здесь мы имеем чрезвычайно сложный вопрос. Наше пролетарское и бедняцкое студенчество материально бедно, плохо подготовлено к своим занятиям, страшным трудом разрешает вопрос об академической успеваемости рядом со своим общественным служением. И тут еще комсомолу предстоит разрешить очень сложные проблемы. Мы одно время очень сильно увлекались тем, чтобы разгружать этот отряд комсомола, предназначенный сделаться специалистами высокого порядка, от общественных обязанностей, и охотно шли на это, потому что знали, что под «общественной обязанностью» в эту студенческую пору часто разумеются беготня, суетня, пустяки или иногда администрирование, довольно мелочное, которое действительно может быть сброшено с плеч студенчества вовсе или доведено до минимума. Но в последнее время нам приходится особенно подчеркивать, что перестановка внимания исключительно на академическую успеваемость грозит нам вырождением нашего пролетарского студенчества в интеллигенцию более или менее старого типа.

Пролетарское студенчество, составляя очень значительный элемент нашего студенчества вообще, все же не является исключительным и даже численно доминирующим.

По существу говоря, надо было бы ждать, чтобы пролетарское

студенчество не только само пронесло через весь период обучения свое коммунистическое миросознание, но чтобы оно увлекло за собой тех студентов, которые пришли в университет из рядов служащих или из знаменитых «прочих». В этом задача студента-комсомольца. Надо, чтобы наша пролетарская молодежь на подступах к вузу и в самих вузах сумела вести коммунистическую пропаганду и включить в свой организм тех своих коллег, которые пришли в вуз равнодушными и даже враждебными. Но на деле мы видим иногда совершенно противоположное, т. е. что эти равнодушные или враждебные элементы воздействуют на наши кадры так, что наши кадры начинают в известной степени развращаться на скамьях средней школы и в стенах вузов.

Укажу на два симптома, которые прежде всего бросаются в глаза как опасность загнивания наших кадров. Оба они раскрываются главным образом в вузах, они здесь более явным образом рисуются перед нами, более открыто о них говорят; «теоретики» этих извращений проявляют себя именно в вузах,— что поделаешь, люди образованные!

Первый симптом, может быть самый вредный,— это всякого рода разочарования. Из этого источника происходят и развращенность, толкающая в хулиганство, есенинщину (уже блаженной памяти), в самоубийство, постоянное нытье, которое и самому нытику не дает как следует жить и другим людям коптит небо.

Это явление в известной степени закономерно. Прошло боевое время, когда мы дрались, совершали дело, требующее большого мужества, но не требующее большого умения. Пришли мы ко времени, когда нужно учиться, и очень твердо, настойчиво учиться, притом в трудных условиях. Нужно строить, а для того чтобы строить, нужны большие знания. Само собой разумеется, что все движение наше замедленно, подготовка, которая требуется для успешной работы в этой области, должна быть очень высокая. Очень многие к этой работе оказываются не приспособленными, хотя бы временно; другим жизнь отводит такую работу, которая целиком их не удовлетворяет, кажется им скучной, мелкой и т. д. Мы ведь только на пути к социализму и на очень трудном пути; мы пробиваемся через очень трудные пороги, для того чтобы выбраться на другой берег — к социализму. И тут легко сказать: «Когда мы боролись, перед каждым новым Перекопом нам говорили: «Еще одно усилие, еще один подвиг, и перед вами социалистическая страна раскроется во всей своей прелести». Что же оказалось на деле? Разве мы завоевали социализм или даже просто хорошую жизнь? Нет. Может быть, и не стоило бороться, может быть, все это — обман?»

Говорящие так не понимают, что мы завоевывали вовсе не «хорошую жизнь», а *право ее организовать,* завоевали право ломать свою спину на тяжелой работе по построению социализма, и то еще не окончательно завоевали, потому что его хотят отнять у нас: возможны и военная интервенция, и экономическая блокада в целях отнятия этого нашего права. Мы пользуемся им и строим социализм. Это приводит в ярость буржуазию, которая знает, что успех социалистического строительства даже в одной нашей стране — смерть для нее. И вот это право, за которое, может быть, нам еще предстоят бои, не есть право на «хорошую» жизнь, а огромная обязанность. Нужно продолжать борьбу, еще более трудную, чем война, нести потери отставшими, ранеными и окончательно уходящими от жизни. Нужна громадная закалка пролетариата, его чрезвычайная выдержанность, его понимание, что такое труд, и понимание темпа этого труда, серьезного, трудного, колоссального сопротивления, которое оказывает среда, чтобы не растеряться при этом...

Превратить царскую тюрьму, азиатскую страну в страну социалистическую за пятьдесят лет без помощи победившего пролетариата культурно-передовых стран — это великолепно.

Но это великолепно с исторической точки зрения. А с личной точки зрения и двадцать лет — срок огромный. В особенности для человека старого, которому хочется увидеть хоть краешком глаза социализм.

Хочется этот социализм увидеть сейчас же: «Даешь социализм!» История отвечает: «Берешь социализм!» А это сделать не так легко. Как раз теперь каждый из нас должен с величайшим напряжением работать для того, чтобы к нему подойти.

На этом пути естественны разочарования. Более слабые, непролетарские или недостаточно пролетарские, имеющие явно индивидуалистический уклон, болезненные элементы — вся эта публика на наших глазах начинает колебаться: «Революция обанкротилась, наобещали тебе с три короба, а на самом деле — хотел на рабфак идти, не попал, а если попал, там тебе дали общежитие плохое,— ни жить, ни учиться». С такими настроениями, конечно, необходимо бороться. Не только в том смысле, что нельзя допустить, чтобы центральные пролетарские кадры начинали разлагаться, но никого нельзя до этакой меланхолии допускать.

Когда рядом гибнет человек, комсомолец он или нет, вы не имеете права сказать: «Туда ему и дорога». Совершенно неправильная точка зрения. Может быть, если его поддержать, взять в руки, оказать помощь ему, не дать ему пойти по этому искривленному пути, он может оказаться великолепным работником.

Нужна огромная борьба со всеми попытками создать пессимистическое миросозерцание или пессимистическое художественное течение. Потому что искусство является не только наиболее сильным выражением известных настроений, но оно есть и сила влияющая, заражающая известным настроением. Искусство больное заражает, как чума. Его надо во что бы то ни стало разбить, уничтожить, его надо выжечь. Конечно, не только тем, чтобы его запрещать. Когда такое искусство тайно, подспудно проникает в массы, это еще хуже. С ним нужно бороться прямо, встречая его и разбивая его, как и всякую попытку создать пессимистические концепции и направления.

Но если эти разочарованные, хандрящие товарищи представляют собой тревожный симптом и должны встречать соответствующий отпор, то не менее, а может быть и более, тревожным симптомом являются «вполне трезвые» товарищи. Эти «трезвые» товарищи трезвы ни от чего-де другого, как от коммунизма. Если «трезво» смотреть на вещи, нужно прежде всего знание и умение: «Мы хотим хорошо научиться нашим наукам и нашим приемам, и после этого мы, конечно, примем участие в строительстве, отечеству на пользу и самому для себя не без выгоды. Сделайте нас хорошими специалистами, а за остальным не гоняйтесь».

Товарищи, совершенно ясно, что хороший специалист, не воспитанный коммунистически, есть не что иное, как гражданин американского типа, человек, который, может быть, и хорошо делает свое дело, но прокладывает себе путь к карьере и будет лучше служить тому, кто ему лучше заплатит. Наиболее способные люди этой породы становятся классовыми врагами — служат буржуазии, помогают ей грабить пролетариат. Менее образованные, менее энергичные, но и менее подлые погружаются на дно. Но всякий воображает, что он окажется наверху, а не внизу. Они, в сущности говоря, мечтают о том, чтобы создать американизированную Россию.

Конечно, немногие так говорят открыто, они могут прикрываться разными хорошими фразами. Но известно, что судить людей надо не по тому, что они о себе говорят, а по тому, куда направлены их поступки. А куда направлены поступки наших «американцев» — достаточно ясно.

В нашей стране, где пролетарское меньшинство прививает коммунизм колоссальному мелкобуржуазному большинству, где приходится стомиллионную деревню поворачивать на путь кооперации, коллективного хозяйства, нельзя ослаблять коммунистическое воспитание. Пойти по стопам «трезвых» специалистов — это значит изменить революционному долгу, это значит быть врагом пролетариата, это значит быть врагом советской власти. И сейчас, когда ЦК

призвал всю партию бороться против правой опасности, мы должны прямо указать на это явление как на одно из самых явственных проявлений «правой» опасности. Если у молодежи «неоамериканская болезнь» разовьется, это будет значить, что пролетарско-крестьянская масса растит в своем будущем комсоставе изменников, которые сядут на шею, которые хотят командовать не так, как командовали коммунистические комиссары красноармейцами, первыми идя в огонь, а запрячь их в ярмо. На кой черт пролетариату из своей среды создавать тех самых белоподкладочников, которых мы вместе с Михаилом Николаевичем Покровским разгоняли? * Ведь мы несколько лет работаем над тем, чтобы в вузе учился не мещанин, а пролетарий, батрак. А если этот пролетарий или батрак там омещанивается, значит, сама соль перестает там быть соленой. Вот почему я обращаю на разочарование, с одной стороны, и на спецовскую «трезвость», с другой стороны, ваше сугубое внимание. И с тем и с другим надо бороться путем правильной постановки общественной работы.

Не в том заключается общественная работа студента, что он работает в четырнадцати комиссиях, перебегая из одной в другую и занимаясь организационной болтовней, а в том, чтобы самому утвердить в себе коммунистические идеи, да еще с собой двух «трезвых» и «разочарованных» захватить. Чтобы вести настоящую, серьезную работу прежде всего в недрах самого студенчества, для этого нужно не отрываться от своего класса, от своей партии, от комсомола.

С этим связан и вопрос относительно выработки характера. Само собою разумеется, что новые кадры должны не только иметь знания, технические знания, надо, чтобы они были настоящими коммунистами, борцами, не останавливающимися перед жертвами.

Мы не победим, если мы сейчас уже будем считать, что достигли всяких благ, и будем больше хлопотать о своих правах, чем думать об обязанностях. В. И. Ленин говорил, что основная норма нашей морали: все, что способствует победе пролетариата,— хорошо, все, что мешает ей,— плохо. Эгоизм плох, потому что он мешает победе пролетариата. Всякая высокая самоотверженность, героическое самопожертвование во имя победы пролетариата — хорошо. Мы, правда, не аскеты и не требуем, чтобы человек только и думал о том, как бы ему собой пожертвовать. Ничего подобного.

Мы знаем, что нужен человек здоровый, жизнерадостный. Это в глубокой степени наш собственный долг — заботиться о развитии нашем и о том, чтобы наша личная жизнь протекала в здоровых и по возможности счастливых условиях. Но как только такие требования натыкаются на какой-нибудь конфликт с нашим долгом по отноше-

нию к пролетариату, эти личные моменты должны уступить место моментам общественным. Для этого нужно выработать большой характер, нужно выработать умение владеть собой, подавлять свои страсти, свои желания, уметь властной рукой направлять свою волю, свое сознание в нужную сторону,— одним словом, нужно, чтобы коммунист господствовал над мещанином, чтобы общественная личность господствовала над личностью индивидуальной. Это очень важная задача, к разрешению которой можно идти самовоспитанием, известными формами очень тонкой товарищеской дисциплины, товарищеским влиянием и т. д.

Буржуазные психологи говорят, что «толпа» всегда гораздо хуже, чем отдельная индивидуальность; все, что есть в индивидуальности хорошего, умного, доброго,— все это оригинальные черты; когда люди собираются в толпу, все это отпадает, и наоборот, звериный эгоизм, злоба, тупость — все это суммируется, и поэтому даже самые умные люди, как только собираются в толпу, образуют чудовище. Так думает буржуазия, потому что она считает всякую массу толпой. Мы же в каждую толпу стараемся внести организацию. Но что значит — внести организацию? Это значит мобилизовать все лучшее, что есть в этой толпе. Когда мы будем перебирать рабочих на какой-нибудь фабрике индивидуально, каждого поодиночке, то мы узнаем, что есть лодыри, есть и шкурники, пьяницы и трусы и т. д.

А когда мы говорим обо всем пролетариате вместе, то оказывается, что все эти черты почти совершенно исчезают, а на первый план выступает общественность, те черты, которые свойственны каждому пролетарию как представителю прогрессивного класса. Наша общественность выше, чем отдельные индивидуумы, и наша общественность дает воспитательную реакцию каждому отдельному индивиду. Так должно быть и в комсомоле, и в каждой организации.

Весь быт, все внешние черты этого быта — наша будничная работа, наши праздники, наши комсомольские собрания и т. д.— все должно быть построено таким образом, чтобы оказывать здоровое воздействие на каждую единицу.

Вредное, больное искусство обладает огромной силой, которая разлагает нашу психику; точно так же искусство и литература, и в первую очередь театр — это есть такие силы, которые могут, будучи освещены внутренним огнем положительного, с большой агитационной силой внедрять это положительное в коллектив. С этой точки зрения надо приветствовать всякое продвижение комсомола к искусству — в качестве ли потребителя, осторожного и критического потребителя высокого искусства прошлого, или в качестве создателя искусства нового через своих писателей, актеров, художников.

И здесь нужно подчеркнуть создание комсомолом своего собственного театра, который так блеснул перед нами в образе ленинградского ТРАМа (Театр рабочей молодежи) — наиболее совершенного комсомольского театра *. Здесь комсомол нащупывает то, что ему нужно, и не дает спектаклей, которые бы не имели воспитательного значения, чутко понимая в то же время, что если это воспитательное искусство будет скучно, то оно не будет иметь силы искусства. Куда бы вы ни направили вашу винтовку, но если в ней нет пороху, вы не поразите цель. Так и искусство можно направить хорошо и правильно, но если в нем нет художественности, то оно будет бесполезным. Комсомол в последнее время очень правильно развертывает эту сторону своей работы.

Наконец, при выработке кадров завтрашнего дня придется еще больше обращать внимания на физкультуру, чем это делалось до сих пор. Есть большая опасность, что мы будем иметь в наших кадрах слишком большое количество больных и инвалидов. Мы даем нашему студенчеству такую трудную молодость и так мало даем возможности правильного отдыха, правильного развития молодого организма, что у нас получается значительно превышающее норму количество больных. Это тоже тяжелый отсев, и мы должны с ним бороться. Конечно, в эту борьбу входит и борьба с алкоголизмом, в меньшей степени — борьба с курением и т. д., но главное — это борьба за гигиеничность жилища, за воздух, за умение пользоваться солнечным светом, водой, за умение развить свою мускулатуру, свои легкие, уберечь свое сердце и т. д. Все стороны гигиены быта, в том числе игры, спорт и т. д., чрезвычайно важны.

Если во всех других отношениях мы будем иметь превосходные кадры, если это будут коммунистически цельные и сознательные люди, хорошие специалисты, обладающие большими техническими сведениями и т. д., но в то же время чахоточные, с пороком сердца, слабосильные люди, то они скоро выйдут из строя или смогут давать ничтожный процент работы. По этой линии Наркомздраву предстоит огромная, серьезная, культурная работа.

Тут я не могу не упомянуть о половой морали пролетариата, так как это чрезвычайно важный для нашей молодежи вопрос не только потому, что излишества и распущенность в половом отношении могут подорвать здоровье, а еще и потому, что нам нужно беречь наших девушек. Совершенный подлец и негодяй тот комсомолец, который не понимает, что надо беречь девушек, которые слабее мужчин и больше рискуют и при неправильностях и срывах половой жизни часто идут ко дну. Вы помните, какое огромное значение Ленин придавал женскому вопросу, говоря, что если мы не поставим

женщину в одинаковые условия с мужчиной, то мы социализма не построим. Надо рекомендовать молодежи товарищеское, братское отношение к женщине, браки продуманные, серьезные, с внимательным воспитанием детей и чрезвычайную осторожность в деле каких бы то ни было половых излишеств, в особенности таких, жертвой которых может оказаться товарищ — женщина или девушка. В этой области большую часть воспитательной работы придется взять на себя комсомолу.

Чрезвычайно серьезные задачи стоят перед нами не только в связи с выработкой, но также и с распределением кадров. Мы должны поднять культурно не только национальные меньшинства, но и всю нашу деревню, которая находится в хвосте нашего каравана, голову которого составляет городской пролетариат, опередивший весь мир. Нашей деревне мы не только не даем культурных кадров, но каждый молодой крестьянин устремляется в город и, если может, там остается.

Культурные сливки, которые в деревне поднимаются, город собирает для себя и чрезвычайно мало дает деревне взамен. Сознание необходимости изменить это положение все больше проникает в молодежь. Недавно на выпуске молодых врачей во 2-м МГУ аплодировали моему заявлению, что я хочу в ближайшем будущем поднять вопрос о всеобщем деревенском стаже для врачей. Но эту меру надо провести не только в отношении врачей, но и в отношении всех культурных сил, которые нужны деревне. Это наконец распределит наши силы, уничтожит ту пробку безработных, которые сидят в городах (в то время как деревня предъявляет на них огромный спрос), и даст огромный толчок культурному развитию деревни. Конечно, нельзя какую-то часть культурных кадров на веки вечные законопачивать в глушь, в то время как другая часть будет работать в центрах. Гораздо правильнее путем такого рода стажа перемещать с одной работы на другую. Я в первый раз говорю об этом на комсомольском собрании, но предваряю, что буду добиваться у комсомола в этом отношении поддержки, так как только это может разрешить опасность, возникающую из-за скопления культурных сил в городе, сопровождающегося чрезмерным возрастанием безработицы и оголением в этом отношении в деревне.

Мы сейчас переживаем десятилетний юбилей единой трудовой политехнической школы. Я хочу напомнить вам, что такое единая трудовая политехническая школа, и указать ряд вопросов, связанных с ее реализацией. Этот злободневный вопрос и явится пунктом, к которому приложит начало своих усилий комсомол во время своего культурного похода и школьного субботника.

Мы хотим создать единую школу, не низшую, среднюю и высшую школы, совершенно отделенные друг от друга, а единую школу для всего населения, чтобы в ней был естественный переход из школы первой ступени во вторую ступень и из второй — в третью. Вы, может быть, скажете, что это неосуществимо, потому что школ первой ступени больше, чем школ второй ступени, а второй больше, чем школ третьей ступени, и что здесь должен быть какой-то отбор. Да, этот отбор нужен. Мы поставили этот вопрос в первую очередь и для школ второй ступени. Мы идем навстречу рабочему населению и деревенской бедноте, часто даже отказывая в приеме так называемым «прочим», если мест не хватает для детей рабочих и крестьян; если для всех желающих нет мест — мы выбираем наиболее способных, которые могут сослужить большую помощь обществу. Конечно, все это проводится еще далеко не совершенно и чревато многими неожиданностями, а подчас даже трагедиями. Еще много недоработанного, но тем не менее школа уже провозглашена единой и такой и остается.

Школой трудовой мы называем ее потому, что она будет проводить не книжные формы обучения, а будет иметь трудовой, активный метод усвоения знаний, т. е. усвоение знаний путем опыта, экскурсий, анализов, записей, докладов, дискуссий и т. д. Важность этого метода поняла передовая буржуазия, которая еще до нас,— правда, не так последовательно — провозгласила лабораторный принцип.

Но это одна только сторона трудовой школы. Закрывая на это глаза, в Америке, например, называют трудовыми школами школы, ничего общего с трудовой не имеющие. Другая сторона заключается в том, что трудовая школа должна учить труду, и при этом так, чтобы усвоение трудовых методов было связано с общим развитием ребенка, с расширением круга его знаний и т. д. И комплексный метод, и программы ГУСа * сто́ят очень мало, если они не опираются на действительный труд. Надо, чтобы ученик мог работать на каком-нибудь большом заводе или же в каком-нибудь хорошо поставленном совхозе или чтобы школа опиралась на хорошо оборудованные, более или менее научно поставленные мастерские с соответствующими лабораториями и т. д.

Мы называем школу политехнической потому, что смысл такого трудового воспитания, по Марксу, заключается не в том, чтобы ученик в конце концов превратился в узкого специалиста, а в том, чтобы научить его понимать, что такое труд, его организация, что такое машина, что такое химические и физические процессы, которые лежат в основе индустрии в целом, и таким образом обеспечить за ним понимание производственных процессов и возможность ориентиро-

ваться в любой профессии, которая будет им в дальнейшем избрана.

Часто говорят, что эта идея Наркомпроса провалилась и что единая трудовая политехническая школа не осуществилась. Ни идея Наркомпроса, ни единая трудовая политехническая школа не провалились. Это тот же знакомый мотив, который ведет вообще к разочарованию. Это все равно, что сказать: «Так как социализма у нас нет, то идея построения социализма провалилась». На самом деле это значит только, что идею построения социализма нельзя осуществить в первые десять лет после захвата власти. То же и с идеей трудовой политехнической школы, которую в первые десять лет мы построить не могли. Сейчас, когда приближается конец года, со всех сторон, и даже со стороны хозяйственников, раздаются голоса, что к этой идее надо вернуться не для того только, чтобы разговаривать о ней, а для того, чтобы начать осуществлять ее.

Поставить политехническую трудовую деревенскую школу или общегородскую школу, конечно, нужно, но это очень трудно и притом не так безотлагательно важно, как поставить на эти рельсы пролетарскую школу, в особенности семилетнюю. Думать об охвате девятилеткой мы теперь не считаем еще нужным — вопросы о последних годах обучения находятся вообще под исследованием. Мы не пришли еще к окончательным выводам в этом отношении. Но вопрос о фабрично-заводской семилетке встал перед нами чрезвычайно остро. Это вопрос об образовании для пролетарских кадров, об образовании молодого поколения руководящего класса. Надо подвести под фабрично-заводское ученичество, под дальнейшее техническое обучение достаточный общеобразовательный фундамент. Потому ФЗС — очередная и важная задача наша.

Поскольку провозглашен лозунг культурной революции и поскольку комсомол откликается на него первым громадной ценности и громадного размаха общественным откликом, своим культурным походом, постольку придется вам самое глубокое внимание обратить как раз на этот пункт. Это то, что должно быть ближе всего сердцу каждого комсомольца в общем школьном фронте. Сейчас мы не говорим о высшей школе. Культурный поход на этот раз не коснется высшей школы. Может быть, комсомол отдельно устроит неделю или месяц пролетарского студента, но сейчас самым острым и важным является тот пункт, где наиболее легко достигнуть успеха,— сеть нормальных ФЗС. Я думаю, что особенно важным результатом похода и школьного субботника должен быть громадный толчок в направлении количественного и качественного развития ФЗС.

Конечно, Наркомпрос может только с величайшей благодарностью видеть, как комсомол первым и так широко, энергично отклик-

нулся на лозунг культурной революции. Комсомол раскачивает теперь всех, от самых верхов партии и Советского правительства до самого неподвижного обывателя. Но нельзя сказать, чтобы так легко это удавалось. Мы еще не находим такого широкого отклика, которого, казалось бы, можно было ожидать по степени развития нашей общественности и по энергии призыва XV съезда партии. Поэтому надо видеть в культурном походе стержневое явление, вокруг которого должно начаться широчайшее общественное движение.

Дело не в том только, что будет вовлечен комсомол. Вероятно, и на местах, вплоть до самых тихих прудов комсомольских вод, все зашевелится; но нельзя, чтобы комсомол был в этом отношении изолирован. Это будет общественным скандалом, если окажется, что такое дело, как культурный поход, дорого только нашей молодежи, а остальные отвертываются от него. Но я не думаю, чтобы это было так, хотя есть учреждения почтенные, бесконечно уважаемые в нашей советской системе, как, например, профсоюзы, которые на первый раз просто ответили, что «это до нас не касаемо», так что пришлось второй и третий раз, подымаясь вверх по лестнице иерархии вплоть до ВЦСПС, настаивать, что «это вас самым непосредственным образом касается». Ну, конечно, вняли, в одно ухо впустили, но не выпустили ли из другого — я еще не знаю.

Надеюсь, что присутствующие здесь товарищи из профсоюзов меня самым резким образом опровергнут, и не тем, что меня выругают — руганью ничего не докажешь, а тем, что на деле покажут, какую гигантскую энергию развернет организованный ими пролетариат в ответ на инициативу комсомола. Мы этого ждем от профсоюзов. Что касается правительственных и партийных учреждений, то здесь, по-видимому, мы имеем сейчас значительный отклик и, вероятно, достигнем еще большего.

Надо заручиться также откликом всего общества. Конечно, нужен самый широкий отклик прежде всего самих просвещенцев. Я думаю, что если здесь мы и наблюдаем еще некоторую косность кое-где, то это просто растерянность от неожиданности. На улице просвещенцев так редко бывает праздник, что они теперь не верят глазам своим. Знаете рассказ о том, как красивый офицер проехал мимо захолустной красавицы и она только усы его увидела? Может быть, и тут школа только из окна увидит дорогу, по которой в пыли и гремя бубенцами промчался комсомол? Нет, комсомол остановится у самой школы. Очень важно, чтобы это не был единичный праздник, чтобы мы научились дружно работать с комсомолом и впредь. Поход есть введение в работу, которая должна быть непрерывной. Мы ставим ворота, за которыми пойдет дорога.

Школьный субботник важен не только тем, что он даст известное количество миллионов рублей, хотя, конечно, каждый миллион сейчас имеет для нас гигантскую важность. Но еще важнее, что этот комсомольский субботник положит начало постоянному сотрудничеству, постоянной работе. Наркомпрос всячески озаботится о том, чтобы весь его аппарат, включая всю армию учительства, с величайшим напряжением плодотворно реагировал на инициативу комсомола. Вообще Наркомпросу, который за время своих невзгод немножко мохом оброс, надо помолодеть. И где же ему почерпнуть эту молодость, как не у вас? Вы должны ему помочь в этом отношении, не останавливаясь перед решительными мерами, если окажется, что одряхление глубоко проникло в недра Наркомпроса. Но я думаю, что это не столько одряхление, как некоторая понурость, вызванная тяжелым положением в течение стольких лет.

Здесь присутствуют не только товарищи из комсомола, но и представители взрослой части московского пролетариата. Мы рассчитываем, что громадная революционная отзывчивость, которую московский пролетариат всегда проявлял, что его привычка оказываться в авангарде всякого большого общественного явления и здесь ему и нам не изменят и что рабочий класс Москвы и Московской губернии даст пример всему рабочему классу, а через него, конечно, и всему трудовому населению всей страны — пример того, как нужно откликаться на такие начинания. Я энергичнейшим образом призываю здесь и от имени просвещенцев, и от имени комсомола, и главным образом от имени подлинных нужд страны, которые каждый рабочий великолепно чувствует на себе и на своих детях, не проморгать этого похода, не сказать так: «Да, молодежь зашевелилась — это хорошо», похлопать по плечу комсомольца: «Действуй, молодой друг, сам, я, мол, занят более важными вопросами» — это свидетельствовало бы об известной заскорузлости и глубоком непонимании лозунгов XV съезда, что культурная революция не роскошь, не проблема послезавтрашнего дня, а необходимая предпосылка успеха всего социалистического строительства. Комсомол это понял, выступил сам и зовет за собой других. Не может быть, чтобы московский пролетариат не откликнулся в первую очередь и не стал в ряды со своими сыновьями, со своей сменой, с нашим комсомолом, который на этом культпоходе, совпадающем с десятилетием его существования, показывает такую зрелую отзывчивость, понимание и активность.

1929 г.

Проблемы образования и обучения

Что такое образование?

Постараюсь в небольшой речи раскрыть перед вами то содержание, которое мы вносим в понятие внешкольного образования.

Конечно, даже в России оно не является чем-то новым. Некоторые общественные учреждения, земства в первую голову, городские самоуправления и отдельные союзы старались бороться с безграмотностью и невежеством, искусственно поддерживавшимися правительством в русском народе.

Временное правительство незадолго до своего низвержения через известную деятельницу внешкольного образования графиню Панину старалось сделать государственным это дело внешкольного образования, и внесена была в смету небольшая сумма, приблизительно треть той суммы, которая ассигнована при новом правительстве на это дело. Но это было только в плане дальнейших действий. На самом же деле русское правительство — царское, а также и Временное буржуазно-революционное — ничего существенного в этом деле не предпринимало. Между тем как здесь имеется буквально непочатая нива, на которой придется работать, все более и более внедряясь в это дело, быть может, с еще большей энергией, чем в деле школьного образования.

Прежде всего, что такое *образование*? Определить это не так просто.

У нас считалось, что человек, кончивший гимназию, а тем более университет,— человек образованный. Однако нужно подойти к этому с большой критикой. Вовсе неверно, будто каждый кончивший гимназию или университет является образованным человеком и что в то же самое время всякий не кончивший определенной школы является необразованным человеком. Один из величайших буржуазных философов — Ницше, касаясь вопроса о том, что такое образование,

утверждает, что вряд ли можно найти людей более косно необразованных, более отвратительно необразованных, как именно те, которые считаются образованными и чванятся теми знаниями, которые дала им та или другая высшая школа. Оторванные от человеческих низов, совершенно лишенные всякого общественного инстинкта, делающие свою карьеру в качестве специалиста — инженера, врача, адвоката, считающие, что моя хата с краю,— этот тип образованного якобы человека на самом деле самый омерзительный тип, гораздо дальше отступающий от действительного представления об образованном человеке, чем тип «простолюдина», сколько-нибудь просвещенного в общественном отношении, я уже не говорю о передовом пролетарии.

Наше слово *образование,* как и немецкое Bildung, происходит от слова *образ.* Очевидно, когда народу приходилось определять, что должен сделать из себя всякий человек и что должно сделать общество из него, то рисовалась картина возникновения из какого-то материала образа человеческого. Образованный человек — человек, в котором доминирует образ человеческий. Вы знаете, что люди религиозные говорили, что человек создан по образу и подобию божьему, что в нем есть нечто божественное. Один из величайших наших учителей, Фейербах, который с научной точки зрения подошел к религиозным представлениям, совершенно правильно заметил, что не человек создан по образу божьему, а бог создан по образу человеческому *.

Как же это бог создавался по образу человеческому?

Если вы присмотритесь к богам ли Греции, которые были ослепительными красавцами, бессмертными, мудрыми существами, или к тем определениям, которые дает своим богам христианство, когда говорит, что его боги или его бог (троичный в лицах) всеблаг, всемогущ, всеправеден, вездесущ, то вы найдете, что человек на это мало походит, что человек далек от всемогущества, далек от всеблагости. Дело в том, что и язычники в своих богах, и христиане в своем боге создавали *идеал* человека. Когда из глубин своей души человек мечтал о том, чем бы ему хотелось быть, то он выдвигал идеал героя-богатыря или бога, который есть герой или богатырь, только бессмертный, имеющий к своим услугам всю Вселенную и все возможности для развития до предела, до бесконечного.

Таким человек хотел быть. Человек несет в себе свой собственный идеал.

Возьмем, например, тело человека. Тело несет в себе самом свой идеал. Если вы спросите гигиениста о том, каким должно быть нормальное человеческое тело, он не скажет вам: возьмите сто человек,

измерьте ширину груди, сердца и т. д., выведите среднее, это и будет нормальная мера. Нет, гигиенист так не скажет. Гигиенист скажет, что нужно развернуть человеческое тело так, чтобы человеческие мускулы развились до наибольшего объема, но без вреда для сердца и т. д. Он будет стремиться показать вам каждый орган тела в таком максимальном развитии, при котором другие органы не страдают. Стало быть, он будет стремиться показать вам *гармоничное* и максимальное развитие всех органов человеческого тела: здоровое сердце, здоровые легкие, здоровый желудок, здоровые мускулы, крепкие кости — все на своем месте, все готово к движению, все правильно орошается кровью. Перед вами сейчас же возникает представление о красавце человеке, о гармоничном существе, на которое радостно смотреть и которое само испытывает радость оттого, что живет. Физическое образование человека и должно привести человеческий материал, жизнью обиженный, наследственностью испорченный, искалеченный современный человеческий материал к развитию именно такого образа. Таково образование физическое.

Теперь поставим такой же вопрос в области интеллектуального образования. Когда человека спрашивают, чем бы он хотел быть, он говорит устами своей религии: хочу всеведения, хочу знать все. Но все знать при условии человеческой короткой жизни, когда мы далеки от того, чтобы завоевать бессмертие, нельзя. Всего объема наук вместить в свою голову невозможно. Мало того, вся культура наша современная строится таким образом, что одни берут для себя одни обязанности, а другие — другие, и невозможно быть одновременно хотя бы одинаково хорошим врачом, живописцем, музыкантом и техником. Этого не бывает. У каждого хорошего гражданина в нашем обществе есть своя специальность, в которой он совершенствуется, которую он знает досконально, к которой он привык и в которой он поэтому превосходно работает. Что же, тогда образованный *человек вообще* будет потерян? Значит, никакого всеведения никогда человеку не будет дано? Значит, один будет инженером, другой — агрономом, а третий — каким-нибудь портным; и каждый будет знать только свою специальность, так же как в нашем живом организме нельзя соединить клетки сердца и клетки мозга — они совершенно разные, разные цели преследуют и существуют диспаратно?

Нет, конечно. Человеческое общество идет к разделению труда. Подлинное человеческое, правильное общество идет путем разделения труда к тому, чтобы приобрести возможно больший общий капитал как благ, так и познаний. Но если бы никто не сознавал этих *общих* познаний, того, что творит медицина у себя, социология у себя, география в своей области, астрономия — в своей, что такое химические

или механические умения, биология и педагогика, если бы каждый знал *только* свою работу, а итоги других не были бы ему известны, тогда культура бы распалась.

Образованный человек тот, кто *все* это знает в общем, суммарно, но имеет и свою специальность, который знает свое дело досконально, а об остальном гордо заявляет: ничто человеческое мне не чуждо. Человек, который знает основы и выводы и в технике, и в медицине, и в праве, и в истории и т. д.,— действительно образованный человек. Он действительно идет к идеалу всеведения, но не таким образом, чтобы поверхностно скользить по всему. Он должен иметь *свою* специальность, он должен знать *свое* дело, но вместе с тем интересоваться и уметь войти в любой другой круг познания. Такой человек слышит весь концерт, который играют вокруг него; все звуки для него доступны, все они сливаются в одну гармонию, которую мы называем культурой. И в то же самое время сам он играет на одном определенном инструменте, играет хорошо и делает свой ценный вклад в общее богатство, а это общее богатство все в целом отражается в его сознании, в его сердце.

Таков интеллектуально развитый человек, таков *образованный* человек.

Возьмем теперь эстетическое, художественное образование. Совершенно так, как я говорил о врачах, адвокатах, так же нужно говорить и о художниках. Если у вас есть талант, вы можете сделаться специалистом-живописцем. Но горе вам, если вы в качестве живописца скажете: я музыки вообще не понимаю, не признаю, мое дело — живопись. Как горе вам, если вы скажете: какое мне дело до астрономии, я до сих пор думаю, что Солнце вращается вокруг Земли.

Невеждою не должен быть никто. Всякий должен знать основы всех наук и всех искусств. Будь вы сапожник или профессор химии, если у вас закрыта душа к любому из искусств,— значит, вы урод, такой же, как если бы у вас не было одного глаза или вы были бы глухим. Ибо образование человека заключается именно в том, чтобы все, в чем человечество творит историю и культуру, что отражается в произведениях, идущих на пользу человека, или на его утешение, или просто на наслаждение жизнью,— чтобы все это было доступно каждому человеку, но чтобы при этом он имел какую-нибудь специальность. Не непременно одну — есть такие высокоталантливые люди, которые могут иметь их две: например, один из крупных наших композиторов, Бородин, был вместе с тем ученым-химиком. Такие вещи бывают, и они только могут радовать человечество. Но нельзя ни в коем случае, чтобы специальность убивала в человеке

общее образование или общее образование убивало бы в человеке специальность, отчего происходит одно из самых отвратительных явлений — дилетантизм.

Дилетанта, человека наслаждающегося, срывающего цветы, снимающего сливки, не должно быть. Непременно нужно, чтобы в какой-нибудь одной области человек сам творил, чтобы в ней он углубленно работал с творческим напряжением индивидуальных сил и кровью своего сердца, соком своего мозга создавал действительно важные приобретения для человечества. Если этого нет в человеке, если он только дилетант, то он не может быть признан образованным человеком.

Теперь мы перейдем к этике — к морали. Уже когда мы говорили об интеллектуальном, техническом и художественном развитии человека, мы могли спросить себя: постойте, вы говорите, что все человечество должно быть к услугам каждого человека, что все, что произведено в шахтах, на полях, на огородах, на фабриках и заводах, во всякого рода художественных мастерских, в театрах и академиях, университетах и лабораториях,— что все это должно быть доступно для каждого человека, чтобы каждый из нас в течение, скажем, восьми часов, засучив рукава, работал где-то у себя, а потом шел в храм человеческой культуры и там наслаждался плодами рук не только своих, но и всего общества. Но разве так делается в буржуазном мире? Нет, огромное большинство так называемого «простого народа», который несет на себе главным образом тяжесть труда, совершенно отрезано от этой культуры, абсолютно не может ею пользоваться.

Кроме того, мы видим, что специализация доведена почти всюду до обезображения человеческого образа. В специальности ушли настолько, что даже в такой сравнительно передовой стране, как Германия, специальности искалечивают настоящего человека. И в то же самое время есть масса паразитов, тунеядцев, которые искажают образ человеческий в том отношении, что только наслаждаются, ничего не творят, отчего атрофируется творческая сила их духа. Они подобны паразитам, которые теряют постепенно и ноги, и крылья и превращаются из насекомых только в мешок, питающийся чужим организмом. Это величайшее безобразие, и, сколько бы оно ни украшалось яркими утонченностями художественными, на самом деле оно остается безобразием. Оно заражает всю жизнь. Поэтому на всем почти лице нашей современной культуры мы не видим настоящего образованного человека.

Когда человек рисовал свой идеал в образе бога в этическом отношении, он говорил, что бог всеблаг, что он любвеобилен, что он в

любви объемлет всех. Всех? Нет, этого сказать нельзя. Вспомните языческий образ великолепного лучезарного бога Аполлона, вспомните, как Пушкин, который чувствовал всеми фибрами своего языческого сердца красоту языческого бога, рисовал этого Аполлона:

Лук звенит, стрела трепещет,
И, клубясь, издох Пифон;
И твой лик победой блещет,
Бельведерский Аполлон! *.

Чтобы побеждать, нужно пускать в кого-то стрелы. Когда евангелие говорит: «Будьте совершенны, как совершенен отец ваш небесный», прислушайтесь к тому, что говорит отец небесный; он говорит: «Мне отмщение, и аз воздам». Его совершенству не вредит то, что он будет страшным судом судить людей и что он грешников нераскаявшихся на такую пытку ссылает, на какую человеческая власть не в состоянии послать,— на огнь вечный. Стало быть, бог в представлении человеческом — существо великой любви и великого гнева. Любовь может в окончательном виде восторжествовать только тогда, когда не на что гневаться, когда нет безобразия, когда нет злобы. До тех же пор, пока они существуют, они должны истребляться. Таким образом, человек в торжестве своем когда-то, когда ему не придется больше бороться, может быть, будет просто ликующим: «Твой лик победой блещет». Но пока победы нет, до тех пор надо пускать звонкие стрелы в чудовище, которое намерено разложить культуру. До тех пор человек должен быть борцом. За что? За образ человеческий, именно за него, именно за образование.

И революция, социалистическая революция есть революция образования как в школах, так и внешкольного. Эта революция есть революция человеческого образования, революция великой любви не только к тем, кто сейчас искалечен и поэтому необразован, но к тем нашим сынам и внукам, которых любим за то, что в них находим того человека, каким бы мы хотели быть, но какими мы сами, к несчастью, не можем быть. Это отсутствие сознания себя как прекрасного человека превращается в страшную тоску по идеалу и в гнев по отношению ко всему тому, что стоит на дороге у человечества, на пути к достижению этого идеала. С этой точки зрения революция есть мятеж человека, который образует себя не в отдельных индивидуальностях, а в целом обществе, ибо нельзя дать человеку этическое образование, если не создано настоящее общество.

Только в правильном обществе, где действительно каждый работает не для того, чтобы кто-то пользовался его трудом, а для того,

чтобы дать свой взнос в общий капитал, в общий храм, в котором он сам живет и сам молится великому и прекрасному,— только в таком обществе возможен действительно образованный человек, только там человек может раскрыть свое сердце и перестать говорить вместе с Мопассаном, что человек всегда одинок и что даже лучший друг его есть загадка *. Подобное недоверие друг к другу поселилось в сердцах в силу условий общественных, в силу частной собственности; оно должно расплавиться, сердца должны слиться с другими сердцами в атмосфере братства, в атмосфере любви и помощи друг другу. И именно во имя этой любви человек должен испытывать жгучее негодование каждый раз, когда встречает чудище неправды; оно должно быть изгнано с лица земли.

Таким образом, ясно, какие цели должно иметь образование. Оно должно стремиться создать из человека, искалеченного теперешним обществом, физического красавца, выполняющего решительно все то, что диктует ему наличие у него всех органов, которые у нас загнаны, не развернуты. Нужно, чтобы он развернул все свои органы гармонично, так, чтобы они не мешали один другому. А общество в целом также должно развернуть все свои органы так, чтобы они не мешали один другому. Как в организме образованного человека каждая клетка живет и действует для блага всех и все сливается в ощущении счастья, так же точно и в обществе все должно служить для общей цели, и всякий отдельный индивидуум должен дать максимум творческих усилий, чтобы все слилось в одну гармонию.

И эта-то гармоничность, то, что мы называем культурой, и есть образование. Школа должна служить этому образованию. Но как она может служить ему? Может ли она дать человеку в полном объеме подобное образование? Нет, его нельзя достигнуть ни в какие годы, процесс этого образования идет с человеком до могилы. Сколько человек живет, столько же он и учится. И нет такого срока у человека, когда он не должен был бы учиться. Сама жизнь устроена так, что нужно учиться не только потому, что всякое искусство и всякая наука бесконечно совершенствуются, но и потому, что жизнь вокруг нас дает нам каждый месяц новые задачи, заставляет нас приспособляться к новому. Один знаменитый японский художник (Хиросиги *) сказал, что только в 70 лет он окончательно понял, что такое рисование, что только в 70 лет он почувствовал себя настоящим художником. А между тем это был настоящий, великий художник, который и до тех пор рисовал много хорошего, но он в 70 лет производил буквально чудеса своим карандашом и должен быть признан едва ли не величайшим мастером рисования, который когда-нибудь существовал.

И не только приходится все время учиться, но в то же самое время нужно быть постоянно начеку, нужно быть гибким, нужно быть готовым к новым впечатлениям. Ужасно, если под образованием разуметь то, что человек в 22 года отливается раз навсегда в какую-то окончательную форму. Нет, он должен постоянно приспособляться к новому, должен откликаться на каждый новый звук, чутко уметь поймать всякую новую окраску, всякое новое открытие.

Вы знаете, что есть старики такого типа, которым сколько ни показывай нового, хорошего, они все равно скажут: «Нет, в наше время было лучше, все в наше время было лучше, иное было племя, богатыри — не вы». На самом деле, это, конечно, пустяки, это только пристрастие к тем формам жизни, в которых человек слагался.

Велико искусство быть ребенком, но этому искусству учит сама жизнь. Почти всякий умеет быть ребенком, только не мешайте его детской радости. Не мешайте, не разрушайте этой его гениальной способности радоваться жизни. Но дальше, когда мы переходим к юности, когда мы переходим к зрелому возрасту и к старости, великое искусство жизни является самым важным искусством. Да, это одно из великих искусств — быть прекрасным стариком. И может быть, ни в чем так полно человечество не выражается, как в мудром старце, сердце которого открыто для всего нового, который приветствует новое поколение, который передает ему свой опыт, который может сказать, что жизнь его действительно проведена им при свете любви. И вот она приходит к величественному и спокойному закату, когда человек, насыщенный днями, не заботясь о загробной жизни, умирает, сознавая, что то, что он сделал, передается в руки грядущих поколений.

Свершилось. И старец великий смежил
Орлиные очи в покое.
Он землю покинул, зане совершил
В пределах земных все земное *.

Всему этому надо учиться. Только что привык человек считать себя молодым, как подходит иное время, и, если он не умеет встретить лицом к лицу то, что для других является невзгодами и ужасом, он потерпит крушение. Учиться нужно постоянно. Значит, образование не есть только школьное дело.

Школа дает лишь ключи к этому образованию. Школа должна приучать человека работать, должна закладывать определенные правильные методы подхода ко всей той тайне, какой является мир, дать, таким образом, первый толчок, а уж потом жизнь будет катиться дальше, и никто не может сказать заранее, каков будет путь человека.

Внешкольное образование есть вся жизнь! Всю жизнь должен человек себя образовывать, потому что идеал далек и не должно быть такого момента, который бы человек провел без всяких результатов. Это будет моментом, который он выкрал из своей жизни. Конечно, нужен сон, нужен отдых. Но этот сон и этот отдых нужны только в тех размерах, чтобы потом, получив новые силы, наверстать потерянное время. Говорят: кто спит, тот не грешит. Нет, кто спит сверх меры, тот грешит ужасно, теряет время, убивает время; а кто убивает время — убивает себя, убивает в себе образ человеческий, убивает общество и убивает самый идеал человечности. Когда собираются те или иные чиновники и говорят: давайте сыграем несколько робберов в винт, чтобы *убить* время, они совершенно правильно характеризуют свое дело: они четверо убийц, которые занимаются самоубийством, убийством друг друга и убийством общественно полезного времени. Жизнь их так мелка и скудна, что только здесь, за зеленым столом, какой-нибудь акцизный чиновник или регистратор чувствует, что есть какие-то шансы, что бывает так, что повезет, что может быть «большой шлем» — это целое событие, других событий у него нет.

Убивать время не должен человек, который стремится к образованию. Для него все события, для него всякая мелочь ставит вопрос, для ответа на который он должен порыться в книжках, должен порасспросить и должен усвоить узнанное. А что значит усвоить? Сделать своим, сделать элементом своего богатства. Настоящее богатство человека есть то, что усвоено.

Бывают любители, у которых есть картинная галерея, у которых есть свои собственные театры. Но они ничего этого не *усвоили*, и отнюдь не они являются хозяевами, а нищий художник, который придет в галерею и будет с полным пониманием восхищаться какой-либо картиной. Он в тысячу раз больше ее хозяин, чем тот, который заплатил тысячу рублей, но ничего не сделал, чтобы эту картину усвоить и сделать ее источником своей радости.

Школа дает возможность этого усвоения.

Что же такое внешкольное образование и для чего здесь вас собирают? Вас собирают здесь, чтобы вы могли учить и учиться внешкольному образованию. Внешкольное образование есть дело создания и использования тех центров культуры, которые помогли бы человеку сделать жизнь свою не простым времяпрепровождением, не простым процессом. Вот в чем заключается и к чему стремится так называемое внешкольное образование: музеи, библиотеки, театры, народные университеты, курсы, гимнастические общества и т. д. Сделайте все это доступным населению, втяните во все это население,

чтобы оно могло учиться и учить тому, как нужно учиться, чтобы оно могло отдавать свою душу, отдавать все ценное в общую сокровищницу.

У нас в России это дело приобретает особо острый характер. Одно дело сказать: жизнь есть море житейское, нужно уметь плавать и плыть к далеким житейским обетованным берегам. Другое дело сказать: люди тонут, надо учиться плавать, чтобы спасать их. У нас в России не было правильной школы, никто правильной школы не прошел. Наша школа калечит людей, отрывает их друг от друга, дает познания, которые позабываются. А сколько есть тех, которые ходят с закрытыми глазами и не знают, что они слепые, что стоит только открыть глаза — и увидят небо, солнце и землю! Для нас внешкольное образование есть гигантский орган пропаганды ряда образовательных, т. е. научных и художественных, ценностей, гигантский аппарат культурного просвещения народа, который держали в темных подвалах, который держали в кротовых норах, которому не давали возможности развернуть свои крылья, чтобы этот народ был в состоянии воспользоваться своей победой.

Политически он победил теперь, экономически он начинает брать все центры производства в свою мощную руку. Но как он будет править и как он будет хозяйничать, когда у него нет знаний? Он получит их в школе, но «улита едет, когда-то будет». Нужно давать знания сейчас и не только подрастающему поколению, из которого, будем надеяться, мы сделаем новых людей, но тому, кто сейчас победил. Дайте ему возможность переделать общество, дайте ему знания!

Тот голод физический, который мы сейчас ощущаем, гораздо менее опасен, чем духовный голод, чем это истощение народа в смысле культуры. Сколько он ошибок делает, сколько мерзавцев он выдвигает вперед, которые его рабоче-крестьянское дело срамят своими гнусными проделками! А что ему делать, когда он не имеет знания, когда ему приходится хвататься за тех, которые идут к нему? Что же ему делать, когда его государственную власть на первых порах саботировала интеллигенция из-за политических предрассудков? Ошибки делаются на каждом шагу, но он верит в себя, у него есть искренняя и твердая уверенность, что *надо* победить, у него есть потребность знания, тем более что он, разрушив здание старой культуры, среди руин живет и закладывает фундамент нового здания.

Чтобы знать, что разрушать и как разрушать, чтобы правильно заложить здание, нужна масса знаний. И мы боимся, что народ-слепец, хотя и сознал свою силу и сделался политическим господином, не окажется в силах в хозяйственном порядке устранить то зло, ко-

торое получил по наследству от своих царей, от своих бар. Поэтому у нас это дело стоит очень остро.

И ваше дело — выполнить все то, что в нормальное время выполняет школа, т. е. дать простую грамоту, но в то же самое время никогда не забывать, что идеал заключается не в этом и не в том, чтобы натаскать человека на ту или другую специальность, а именно в том, чтобы сделать его борцом за человечность. А таким может человек стать только тогда, когда он знает, что такое мир, откуда он стал, как вытек настоящий момент из капиталистического строя, какое отношение имеют к этому научные, художественные и технические задачи, какое место я, как какой-то Иван или Степан, занимаю в этом мире и что мне делать. Дайте ему умение делать то, что он должен делать в эпоху величайшей революции, какую видел когда-либо мир!

Вот почему, товарищи, наше рабоче-крестьянское правительство не может не придавать внешкольному образованию самого первого, колоссального значения. Вот почему никакие средства не будут достаточны в этом отношении и вот почему рабоче-крестьянское правительство ничего не пожалеет для того, чтобы прийти на помощь внешкольному образовательному делу.

Если бы у нас было достаточное количество преподавателей, то мы могли бы и сейчас покрыть лицо России народными университетами. Но это не так легко сделать, потому что количество людей, которые могут быть светочами в этом отношении, невелико. Нужно сначала подготовить лекторов, подготовить самих руководителей, и прежде всего, пожалуй, за это и придется взяться. А пока удовлетворимся тем немногим, что мы для масс можем сделать сейчас же.

Тем не менее я должен сказать, что если дело внешкольного образования является могучим рычагом, который поднимает до нового уровня народные массы, то оно является также могучим рычагом для того, чтобы преобразовать тех, кто считает себя образованным. Мы заставим образованных людей работать в этой области, даже тех, которые этого не захотят сами; мы втянем тех, которые идут нам навстречу, чтобы они своим образованием служили народу. Те крохи знания, которые они имеют, они должны отдать народу, и, отдавая, они не станут беднее, а, наоборот, станут богаче.

Работа со взрослым человеком не то, что школьная работа. Хотя мы и требуем в школе, чтобы учитель был сотрудником ученика, но там все же есть незрелый ученик и зрелый педагог; здесь же человек, который был оторван от труда, который не знает настоящих невзгод, у которого нет социального инстинкта, нет революционного размаха творческой души,— он просто будет учиться у тех рабочих, у тех крестьян, к которым он идет и которых он начинает учить. Да, ему, уча,

придется учиться! Он, придя, должен дрожащими от счастья руками отдать этому богатырю-народу то, что он знает в физике, химии и т. п. И он должен знать, что то спасибо, которое ему скажет народ в простом сотрудничестве, даст ему новые силы. Русский интеллигент влачит загнанное и жалкое существование. Если он может из прислужника самодержавия, которое штемпелевало его, чтобы быть надсмотрщиком над рабами, сделаться действительно гражданином и проникнуться тем, чем переполнены лучшие люди из трудящегося люда, то только путем сотрудничества с этими трудящимися людьми, только тем он сможет сделаться действительным гражданином.

Пользуясь этим, мы сможем завязать в один узел громадную цепь народную, которая, исполненная страданий прошлого, проталкивается к своему будущему, с тою цепочкою, какую представляют из себя науки и искусство, в которых есть много ценностей и которые должны влиться в эту мутную и темную реку своими небольшими сравнительно потоками. Слияние будет благотворно, ибо эта мутная и темная, но могучая река и является той средой, в которой должно развернуться и засиять все то хорошее, что в культуре современной все-таки есть, ибо кто же может отрицать, что в науке и искусстве прошлого есть масса громадных ценностей. Все это от соприкосновения с народом загорится новым светом, из мертвого превратится в живое. Все это зажжется пламенем настоящего творчества и в то же самое время осветит недра гигантской, но пока еще темной народной души, темной, но горячей, темной, но богатой.

Мы призываем знающих дать свои знания незнающим и заразиться мощью трудового народа. Из сочетания того и другого будет постепенно начато создание образованного человека, борца-титана, который напрягает все силы, чтобы переделать лицо земли, а потом и того человекобога, того существа, ради которого создался, быть может, мир, который будет царем природы, но таким, о котором мы мечтаем, когда говорим: образованный человек.

Наш идеал — образ человеческий, богоподобный, по отношению к которому мы все являемся только материалом, только болванками, которые нужно оформить, но болванками живыми, носящими свой идеал в себе самих.

И в настоящее время, расплавленное время, горячечное время, революционное время, могущее сделать громадный скачок вперед, все вместе, все дружно, к какому бы слою по степени образованности мы ни принадлежали,— все вместе по направлению к этому сияющему будущему должны идти мы. Вот при таком порядке вещей всякое открытие курсов, в которых рабоче-крестьянское правительство, являющееся носителем пламенной веры и жажды познания, которыми

переполнен русский народ и которые это правительство старается в вас зажечь,— открытие таких курсов есть событие.

Товарищи, в последние дни, когда советская власть начинает одерживать победы, когда кошмарное сознание того, что каждую минуту мы можем поскользнуться, что каждую минуту меч внутренней крамолы или чудище внешней враждебности может задушить еще ребенка — социализм, лежащий сейчас в гигантской всероссийской колыбели, до некоторой степени ушло, когда наша грудь бодро дышит, когда мы видим, как рушится империализм везде, начиная с Болгарии *, когда мы чувствуем, что недалеко время, когда наша победа будет более или менее полной, когда к нам присоединятся целые миллиарды наших братьев, до сих пор отстававших от нас,— в эти дни, ездя по Петербургу, выступая с речами на открытии всяких курсов, всяких клубов, я ощущаю переполняющее грудь счастье, когда вижу столько людей, готовых работать, и не только в низах, но и в интеллигенции, из рядов которой многие идут к нам с чрезвычайною охотой и только спрашивают: «Пригодится ли то, что мы знаем? Берите, если это нужно». И несут ценности, прекрасные ценности, наличность которых я, человек, по старой терминологии, как будто образованный, иногда просто не предполагал и которые сейчас к нашим услугам.

Огромнейшими возможностями духовными полна Россия, идущая вслед за своим красным Петербургом. Огромными возможностями располагаем мы в нашем строительстве, и при всех этих возможностях рассеивается страх, что мы очень невежественны, очень молоды, очень незрелы, что мы младший брат в европейской семье, который взялся за решение такой задачи, которая и старшему брату была как будто не по силам. Нам нужно терпение, но не то терпение, которое медлит, а терпение, которое напрягает все силы к работе, не приходит в отчаяние, когда не сразу постройка возводится. Из этого не следует, что можно работать с прохладцей. Все к энергии, все к величайшему напряжению — и мы создадим нового человека!

Глаза всего мира устремлены на нас. На нас смотрели и говорили некоторые со злорадством тайным: «Вот пошатнулись, вот падают, опять встают!» Теперь видят, что мы прочные корни в землю пускаем, что мы будем праздновать свой пролетарский годовой юбилей, и если нет еще на молодом деревце золотых плодов, то первые листочки уже есть, первые почки уже появились. И одной из таких почек, одним бутоном этого деревца являются ваши курсы, которые я от имени Комиссариата народного просвещения приветствую, товарищи.

1918 г.

Задачи внешкольного образования в Советской России[1]

Товарищи! Явление образования есть, в сущности говоря, основной стержень разумного бытия каждого достойного жить человеческого существа и всей сознательной жизни человеческого общества. Если старая пословица говорит, что человек живет не для того, чтобы есть, а ест для того, чтобы жить, то отнюдь нельзя сказать, что человек образовывается для того, чтобы жить, а не живет для того, чтобы образовываться. Он живет исключительно для того, чтобы образовываться. Каждая минута жизни и каждый жизненный акт, который не усиливает нашего духа, который не расширяет русла нашей жизни, является даром потерянным.

В течение весьма длинного ряда тысячелетий люди получали свое образование в зависимости от космических и стихийных причин и, так сказать, были руководимы природой. Гонимая нуждой и природой на определенной стадии развития, одна группа вслед за другой вступает в полосу солнечного света саморазумения и самопознания и тогда ставит перед собой цель своего духовного развития сознательной и конечной целью для себя. И когда мы слышим эти слова — внешкольное образование, то нам невольно становится жутко от широты задачи.

[1] Нынешний Главполитпросвет, сменивший прежний внешкольный отдел, включил в себя огромной важности новую задачу совпартшкольного дела — от школ политграмоты до коммунистических университетов. Во многом другом он также потерпел значительные изменения. Однако многие задачи и принципы остались и сейчас теми же, какими были к началу 1919 г., когда сказана была перепечатываемая здесь речь. *(Примеч., сделанное А. В. Луначарским при переиздании работы в 1923 г.— Ред.)*

В самом деле, главная часть, главный фрагмент работы по образованию человеческого существа падает на юность, и, быть может, бесконечно важными являются житейские навыки и работа с ребенком дошкольного возраста. Мы все придаем делу дошкольного образования (чем занимался съезд, предшествовавший нашему на несколько дней *) огромное значение, но тем не менее дошкольное образование носит задатки примитивности. Знакомство с жизнью, искусством, техникой и с прошлым человечества приобретается уже в школе, и счастливы те страны, где каждый гражданин находит все это в школе под руководством свободного и стоящего на высоте преподавателя. Но даже в этих странах, скорее гипотетических, чем существующих на самом деле, школьное дело не может быть поставлено в совершенстве. Пока человек жив, хотя бы седины покрывали его голову, он может, хочет и должен получать образование, и, таким образом, всякое образование, которое получается вне школы, поскольку вся жизнь не умещается в рамках школы, есть процесс внешкольного образования.

Однако было бы парадоксом и абсурдом так широко понимать задачи Комиссариата народного просвещения или задачу съезда по внешкольному образованию. Под внешкольным образованием в собственном смысле слова нужно разуметь ту помощь, которую государство и школа оказывают в деле образования людям, оставшимся без помощи в этом вопросе, т. е. тем, которым нормальная школа слишком мало дала, тем, которые в школе не были. Помочь им идти дальше, дополнить и выравнять образование тех, которые получили в школе недостаточно знаний, получили образование, скорее калечащее душу, чем способствующее ее росту,— такова цель внешкольного образования.

Хотя мы таким образом сузили задачу внешкольного образования, перед нами все же бесконечная ширь. Прежде всего в России, где насчитывается громадное количество безграмотных, вырастает перед внешкольниками огромная задача — обеспечить право и обязанность каждого быть грамотным. Этот вопрос должен всячески и всемерно занять собою всех. Это насущный хлеб внешкольного дела в России!

Приятнее, конечно, увлекаться вопросами народного театра, рисовать перспективу чудесных народных домов, но нужно об этом не только мечтать, нужно работать. Прежде всего надо спуститься в нижний этаж внешкольного дела и помнить, что основная, тяжелая массовая работа — это именно работа по борьбе с безграмотностью, с самым примитивным, самым грубым невежеством.

Мы, разумеется, никогда не можем ограничиться тем, чтобы ста-

вить какие-то этапы на своей дороге, как, например, такой этап — надо просто сделать народ грамотным. Само собой разумеется, что понятие грамотности — понятие функциональное, развертывающееся сейчас же в наших руках в понятие силовое. Чего стóит грамотный человек, который не читает никакой книги? Это человек, который осужден на обратное впадение в неграмотность. И мы знаем, что количество забывающих грамоту в России чудовищно велико; и не только в России, но даже и в странах более развитых мы встречаем подобное явление.

Грамота есть ключ. И как вы ничего не подарили человеку, когда подарили только ключ, но не подарили сундука, сокровищницы, которую можно открыть, постольку грамотность не является ценностью, хотя без нее другие ценности оказываются почти недоступными. Нужно начинать с того, с чего начинает и школа, т. е. надо думать не о простой грамотности, но и о передаче всему взрослому населению, *приспособляясь ко всем ступеням его духовного развития,* той общеобразовательной пищи, которая является существенно необходимой. Говоря о приспособлении к различным уровням, я имею в виду то, что всякого рода курсы, воскресные школы, вечерние школы, дополнительные школы, отдельные лекции и т. д.— все они должны быть рассчитаны так, чтобы в них можно было найти себе умственную пищу и людям начинающим, у которых нет никаких научных представлений, никакой первоначальной подготовки, и тем, которые стоят выше на ступенях образования, вплоть, может быть, до удовлетворения потребностей и наиболее образованных людей. В нашей России мы не должны сводить культуру к примитиву и делать невозможным дальнейшее развитие для людей образованных.

Мы можем поднять массы только в том случае, если научно-культурная работа на верхах будет продолжаться. Для того чтобы вести внешкольное дело, нам нужен внешкольный учитель, а для того чтобы он мог чему-нибудь научиться, ему нужен внешкольный профессор.

Нужна живая культура высшего порядка. Социальный организм должен развиваться равномерно — от низших ступеней культуры к высшим.

Популяризация научных знаний, популяризация искусств, социально-политическая пропаганда — таковы основные задачи внешкольного образования.

Очень часто за внешкольное дело берется педагог. К неграмотному взрослому он относится, как к ученику-подростку. А между тем рабочий или крестьянин по своему житейскому опыту стоят иногда выше самого педагога. Поэтому нельзя, например, при обучении

взрослых применять обычные школьные методы. Обучение взрослого грамоте должно происходить в атмосфере расширения знаний, базироваться на чтении книг, газет, декретов.

Та же связь обучения с жизнью, с трудовым опытом должна быть и в популяризации научных знаний. Здесь желательно лекционную работу свести к минимуму, заменить ее практической работой в лаборатории, на фабрике и т. п.

Но можно ли сказать, что лекции вовсе не нужны, что это только учеба? Нет, конечно. Живое слово лектора, особенно у нас, в России, имеет огромное значение, но по возможности всюду и всегда лектор должен пользоваться наглядными пособиями, волшебным фонарем, кинематографом,— словом, всячески втягивать внешкольника в процесс трудового, активного восприятия знаний.

Но насколько самый состав научного знания может содействовать коммунистическому просвещению масс?

Науки естественные наименее спорны. Самые основы естественнонаучного миросозерцания по самому существу капиталистического строя должны быть более или менее объективными. Как хотите вы, чтобы сознательно или бессознательно фальсифицировалась наука о растениях, о животных, о механических каких-нибудь законах и т. д., если при фальсификации такого рода истин нельзя вести хозяйство? Поскольку надобно вести хозяйство, поскольку надобно, чтобы машины функционировали правильно, поскольку надо вылечить заболевший скот и дать удобрение земле, постольку требуются объективные знания. И поэтому во всякой стране эта область является неизбежно областью глубоко честной. Ей приходится допрашивать природу самыми экономными и самыми глубокими методами и формулировать возможно точнее и экономнее все то, что природа властным голосом диктует. Поэтому мы имеем значительное количество ученых и самого высокого типа и, спускаясь ниже по ступеням, более или менее талантливых популяризаторов или во всяком случае знающих лекторов, которым мы можем совершенно безбоязненно доверить все дело преподавания естествознания, начиная от космографии и кончая самыми мельчайшими подробностями каких-нибудь прикладных знаний.

Совсем другое в области наук общественных. Здесь все в высокой мере спорно. Ибо в зависимости от того, как смотрит человек на историю, что понимает под своим идеалом, чему придает значение как главному фактору в своей нынешней жизни,— от этого зависит и то, куда такой человек пойдет, что он будет делать, как он будет работать. Общество до сих пор было основано на социальном неравенстве. Определенные классы доминировали один за другим в разных странах в большей или меньшей степени. Вслед за феодалами доминиро-

вала всюду капиталистическая буржуазия. Эта капиталистическая буржуазия вынуждена была во что бы то ни стало фальсифицировать науку — и чем дальше, тем, пожалуй, сознательнее.

В то же время чем дальше, тем более грозно вырастал перед нею ею же самою вызванный и сорганизованный враг — пролетариат, который иначе рисовал себе прошлое, настоящее и будущее человечества, имея совсем другие критерии для оценки. И когда буржуазная наука вынуждена была вступить в борьбу не на живот, а на смерть с молодой пролетарской наукой, то шла борьба не только относительно идеалов, но и самые факты фальсифицировались и изменялись в угоду господствующему классу, вплоть до статистики — языка «бесстрастных» цифр.

Я не хочу сказать, чтобы вся буржуазная наука целиком или вся официальная университетская наука не имела никакой цены в области общественных наук, ничего подобного сказать я не хочу! И Маркс, когда противопоставлял таких буржуазных ученых, как Адам Смит и Рикардо, такому ученому, как Мальтус, говорил, что Рикардо и Адам Смит действовали под давлением тех явлений, которыми были окружены, и совершенно честно учитывали их; и лишь как представители определенного класса и определенного времени они не могли договориться до *полной* истины, потому что глаза их ее не видели, так как направлены были в другую сторону. Но Мальтус, говорил Маркс, *сознательно* искажал науку: он своею жизнью и своими сочинениями показал себя сознательным *апологетом* буржуазного класса *.

Разумеется, и тот и другой элемент в науке отражается. Что касается науки сознательно фальсифицированной, она менее вредна, естественно отмирает, как только критика ее коснется. Что же касается невольной фальсификации, здесь дело сложнее. И когда мы, представители молодой пролетарской науки, говорим с теми или другими седовласыми профессорами, которые сидят на своих двенадцати-пятнадцати томах сочинений, то они убеждены, что произносят чрезвычайно объективные, чрезвычайно общезначимые суждения, когда говорят: «наука объективна», «наука свободна». И когда мы, марксисты, говорим о классовом сознании, пролетарском миросозерцании, пролетарском научном движении, то они утверждают, что это узкоклассовая и даже партийная тенденция.

Где мы видим белое, там они видят черное. Они думают, что та общественная наука, которую они восприняли с молоком матери, а также из лекций своих профессоров, для них являвшихся авторитетами, что эта наука «объективна». Между тем как, с нашей точки зрения, она в самом корне заражена целой тысячью предрассудков,

порожденных буржуазной властью, которая искажает настоящую сущность социальных процессов и представляет их в неверном свете. Тут настолько серьезны разногласия между нами и ними, что невольно ставишь перед собою вопрос: как же быть с той главной частью просветительной армии, которой мы можем располагать в деле внешкольного образования?

Что касается общественной науки, то чуть не вся она находится в плену научных предрассудков. Если еще прибавить к этому, что общественный и политический строй, который называется Советской республикой и сущность которого сводится к диктатуре пролетариата и просвещенной и наименее обеспеченной части крестьянства, встречает со стороны этих людей антипатию и недоброжелательство, то вы опускаете руки и приходите к выводу, что очень часто такие лекции раздаются в университете, или в трудовой школе второй ступени, или во внешкольном деле, раздаются такие лекции, которые звучат прямо и определенно как антисоветская, антипролетарская и, стало быть, контрреволюционная пропаганда.

Это зачастую так и есть. Человек с полной уверенностью считает, что проповедует объективную истину, но мы с полной уверенностью видим на этом месте контрреволюционные идеи. Это одна из основных трудностей нашего положения, ибо количество лекторов, которым мы располагаем (я уже не говорю для всей работы в провинции, на местах, а даже которым мы располагаем для подготовки учителей для школьного и внешкольного дела), чрезвычайно ничтожно.

Нам придется обратить внимание на самую усиленную работу как типа курсового и семинарского, так и типа педагогических институтов, для того чтобы как можно скорее великие дрожжи общественной науки, базирующейся на научном социализме, размножились бы и заставили бы взойти школьную и внешкольную опару.

Без энергичной работы в этом направлении мы постоянно будем слышать от наших товарищей с мест и даже от товарищей в Петрограде и Москве такого рода заявления: «Вот у нас написана программа, программа превосходная, она имеет целью поднять уровень общественных знаний масс. Надо было бы доверить чтение этой программы во всяком случае совершенно определенным социалистам, но их нет. И приходится доверять работу над ней таким лицам, которые являются врагами этой программы и которые всюду, где нужно сказать «да», скажут «нет». Тогда программа превращается в собственную противоположность».

И часто из этого положения нет выхода. Я указывал на эту трудность. С этой трудностью Комиссариату народного просвещения постоянно приходится бороться. Тут, с одной стороны, говорят: «Мах-

ните рукою. Что-нибудь лектор да преподаст, а в конце концов народная масса сама разберется, аще ядовитое что выпьет — не умрет!» С другой стороны, нам говорят: «Что такое у вас преподается, да у вас прямо контрреволюция!»

Что же нам делать? Закрыть большинство школ, большинство учреждений внешкольного аппарата? Уничтожить культурное дело и предоставить ему расти с низов, как растет весною трава? Это, разумеется, опять-таки совершенная нелепость, и ясно, что линия должна быть средняя.

Нужен определенный отбор, определенный контроль и усиленнейшая работа по выработке преподавателя общественных наук нового типа. И я знаю, что очень многие вольно или невольно приспособляются к новой эпохе: вольно, когда становятся осторожны в пропагандировании тех истин, которые сейчас не ко двору, и налегают на элементы, которые являются новыми; и невольно, когда увлекаются грандиозной картиной борьбы рабочего класса, которая развертывается перед ними. И на наших глазах иные медленно и постепенно, а другие быстро, как Савл в Павла, перерождаются в новых людей. И этот процесс должен идти чем дальше, тем больше, ибо главным образом рекрутируются преподаватели, преподавательская армия из интеллигенции, а не из буржуазии.

Если интеллигенция, в течение десятков лет находясь под давлением царизма и капитала, иногда, сама того не зная, изменяла себе и превращалась в орудие подавления народа, в орудие фальсификации истины, то совершенно естественно, что чем прочнее будет утверждаться новый строй, тем скорее и большей волной интеллигенция будет приливать к нам — к новому хозяину мира, который освободит интеллигенцию от ее мнимой «объективности», раскрепостит интеллигенцию для подлинного и настоящего свободного творчества. Ибо слова Лассаля о том, что четвертое сословие найдет самую лучшую опору и самого лучшего союзника в науке, и слова Маркса о том, что интересы рабочего класса больше всего сочетаются с интересами человека, преданного объективным знаниям, остаются непоколебимыми. Поэтому нам особенно вешать головы не приходится. Трудности эти временные, и методы, о которых я говорю — отбор наиболее подходящих элементов, большее подчеркивание фактических знаний перед их освещением в тех случаях, когда вы не можете доверить их освещение человеку, далекому от новой России, и одновременно энергичнейшая работа по подготовке соответственного персонала,— эти методы избавят нас от этих трудностей.

Что касается популяризации искусства, то этот вопрос кажется на первый взгляд предметом роскоши, и очень часто думают, что

внешкольному образованию приходится иметь дело с искусством, может быть, для того, чтобы, как латинская пословица говорит, «развлекая, поучать». Это совершенно нелепое представление о задачах внешкольного образования в деле искусства.

Я не буду касаться различного рода утонченных теорий искусства, о которых можно было бы говорить очень долго. Я остановлюсь на том более или менее общепризнанном факте, который доминирует во всех теориях искусства: искусство является силой, заражающей чувства массы слушателей или зрителей определенными чувствами, высказанными художником. Это несомненная истина. Говорят об *ораторском искусстве* лишь постольку, поскольку оратор не только пропагандирует (т. е. расширяет для других круг познаний), но агитирует (т. е. волнует людей), ибо, как говорит Спенсер, головное знание не ведет к определенным поступкам, оставляет человека верным своему характеру. Характер меняется, когда человек увлекается, когда он разожжен, когда он любит, когда затронуты струны его эмоционального, чувственного существа. И это делает искусство! И все народы, даже на заре своего существования, прибегают ко всякого рода общественным танцам и песням.

Искусство организует человеческие сердца в массе, как наука организует головы, и дает непосредственным своим результатом моральный подъем масс. Но для этого нужно, чтобы это искусство не было тем развращающим искусством, к которому буржуазия стремилась в последний период своего существования. В последнее время искусством перестали интересоваться как организующим началом. Если можно найти у буржуазных писателей, например у какого-нибудь Бурже, идейные романы, где буржуазия борется за свою власть над рабочими, то в ничтожном количестве. Для нее искусство создавало лишь развлечения разного типа.

Но в то же время в искусстве прошлого очень многие интеллигентные группы энергичнейшим образом бунтовали против духа буржуазии. В течение всей истории они постоянно стремились создать себе художественное сознание, религиозно-художественное искусство.

В эпохи высшего развития всякой данной человеческой группы мы имеем и в прошлом великое искусство, которое может служить источником всяческого вдохновения и всяческой радости для нас. И на базе этого искусства, этих великих сокровищ, которые мы унаследовали от прошлого, можно вырастить искусство, отвечающее нашему великому времени, тем более что во время Великой французской революции уже создавались основы нового массового искусства. Им жила половина XIX столетия. Для музыки французская революция дала Бетховена, для архитектуры — стиль ампир, который явля-

ется величайшим стилем, какой создала новая Европа, из литературных ее созданий вышли два могучих потока — романтизм и реализм.

Эпоха революции, которую многие считали «прозаичной» и в самом искусстве которой видели тенденциозность, дала в сущности гигантский толчок творчеству. Те народные празднества, которые в свое время видел Париж, продолжаются у нас здесь, в красном Петрограде и Москве, на более высоком уровне движения, чем какое было достигнуто французской революцией.

Точно так же и в области науки мы видим целый ряд величайших переворотов, которые вызваны были революцией или которые эту революцию сопровождали.

Таким образом, мы склонны думать, что искусство имеет прямую связь со всей работой по образованию общественной души. Вообще ведь слово *образование* имеет троякое значение. С одной стороны, каждый человек образует себя, т. е. приближает себя к тому образу, который поставил своим идеалом. С другой стороны, такой образованный человек, превращенный из человеческого полуфабриката, из «человека-болванки» во что-то похожее на это величественное понятие Человека, который еще, может быть, не родился, которого мы только хотим еще родить,— этот образованный человек как единица не может существовать без соответственных условий. Ему нужна соответственная атмосфера, общество таких людей, которые не есть простой конгломерат, простая «сходка» образованных людей, а новое организованное общество, в полном смысле слова сверхорганизм, в котором есть общественная великая душа. Это и есть социализм, это есть коммунизм, это есть то, что мы противопоставляем обществу как простому скоплению людей. Здесь индивидуализм и общественность сливаются. Дело образования есть не только дело образования человека, его личности, но и дело образования человечества, общества.

Наконец, человек образует не только себя и свою социальную среду, но и свою физическую среду. Он не только одевается, создает инструменты, здания, города и т. д., но он также распространяет около городов и свои парки, сады, меняет течение рек, изменяет очертания морей, устраивает проливы там, где их не было, устраивает перешейки там, где их нет, и таким образом создает жизнь, соответствующую всем духовным потребностям вырастившего себя человека.

Вот с этой точки зрения работа по самообразованию, работа общественно-политическая и работа эстетическая — все они являются руслами образования, все они идут к этому образу, к этому праобразу, который мы рисуем перед собой и называем идеалом.

Исходя отсюда, приходится сказать несколько слов еще о двух задачах, которыми мы не можем пренебрегать.

Мы не можем пренебрегать *техническим* внешкольным образованием. Нельзя мечтать об образовании отдельного индивидуума, нельзя думать о достижении каких-нибудь социальных идеалов, если общество сидит на суке, который отгнил. Мы свалимся и проломим себе головы, хотя бы были великолепными дипломатами и великолепными вождями. Наша Красная Армия может побеждать на всех фронтах, наши политические вожди могут изумлять весь мир своей международной политикой, и тем не менее мы можем претерпеть революционный крах, если у нас не будет ни железных дорог, ни хлеба и мы не будем ничего производить.

У нас, в России, это зависит в значительной мере от общих причин, от военной разрухи, от экономической отсталости, но, кроме того, разумеется, во всех отношениях у нас малоподготовленные работники — это главным образом и тормозит все дело. У нас мало подготовленных технических работников, мало подготовленных работников в смысле чисто трудовой дисциплины, мало подготовленных и в смысле этического понимания задач. Все эти вопросы связываются в одно непрерывное целое.

Нам нельзя обслужить хозяйственные задачи, если мы не будем иметь рабочих, которые умеют работать. Квалифицированных работников у нас мало, ничтожное количество инженеров, еще меньшее количество среднего технического персонала, очень небольшое количество квалифицированных работников вообще. И нам нужно увеличить это количество всякими способами и улучшить их качество.

Сейчас у нас происходит рассасывание городской культуры в деревне. Может быть, это спасительный процесс для нынешнего времени; может быть, благодаря этому десятки и сотни тысяч рабочих внедрились в деревни; может быть, это создаст благоприятную почву для создания из нее настоящей опоры советских идеалов; может быть, благодаря этому разгрузится город, который в эту тяжелую эпоху не может прокормиться. Но если мы свалимся по ту сторону хребта и превратимся в типичную деревенскую республику, то, сколько бы мы ни говорили о коммунизме и социализме, никакого коммунизма и социализма не будет, а будет в силу социальных законов происходить рост деревенской буржуазии.

Все это, разумеется, видоизменится в сильной степени, если в Западной Европе будет победа социализма, и наоборот, если бы волею судеб случится срыв социализма в России, то это пагубно отразится на Европе, и мы с точки зрения коммунистической не достигли бы никаких результатов. Разумеется, Россия целиком в деревенскую страну не превратилась бы, но тогда перед нами стали бы гигантские задачи новой борьбы.

И политически и экономически нам нужно техническое образование.

В скором времени Комиссариат народного просвещения издаст декларацию, где будет подчеркнуто, что единая трудовая школа не могла и не хотела нанести удар собственно техническому образованию, что единая трудовая школа, наоборот, и есть техническая школа, что она стремится превратиться в политехническую школу. В этой декларации даются указания местам на то, что трудовая школа не должна служить причиной закрытия специальных технических школ. И соответствующая нота в деле внешкольного образования должна звучать немолчно. Задачи технического внешкольного образования никоим образом не должны быть упущены.

Я знаю, какие трудности предстоят нам в этом деле, но я знаю также, какие гигантские перспективы нас ожидают. Если мы могли бы идти твердо по тому пути, который нами намечен, то нет сомнения, что внешкольное техническое образование превратило бы желающих получить технические навыки в технические артели, которые, работая на заводах, давали бы опыт и повышали бы трудоспособность рабочих, а тем самым повышали бы и уровень производства. Они могли бы служить мощными двигателями в деле подъема производства страны. Я могу только бегло остановиться на этой стороне дела. На съезде будет специальный доклад людей, глубоко осведомленных об этой стороне внешкольного образования и находящихся в курсе экономических задач Советской России, и тогда вы получите более полное освещение этого вопроса.

Нельзя еще не упомянуть о физическом образовании. Я много распространяться об этом не буду, потому что эта тема в общем разработана и всем известна. Детально об этом нельзя говорить в такой вступительной речи, как моя. Совершенно ясно, что и путем физического образования мы может достигнуть более высокого уровня самосознания масс, способствуя росту заботы о здоровье, которое есть основа всякой жизни. Развивая человеческую силу, ловкость и красоту, сочетая их путем групповых занятий так, чтобы это было элементом общественности, даже в странах буржуазных (немцы, например) достигали соответствующих результатов. У них ферейны, спортивные и гимнастические, достигли высокого уровня физической культуры, и в то же время многие ферейны сделались постоянными ячейками рабочего класса и использовались им в случае нужды. Физическое образование должно быть не индивидуализирующим, а коллективным, и на этом поприще для нас возможны весьма большие достижения.

Если мы повторим, что мы должны бороться с безграмотностью,

популяризировать научные знания, знакомить с искусствами и способствовать выделению людей, способных к творчеству, заботиться о техническом и физическом образовании, то вы видите, какое неизмеримое поле деятельности перед вами открывается. Между тем мы не можем не сознавать того, что все это должно быть продернуто основной красной нитью политической пропаганды.

По существу говоря, и политическая пропаганда, чуждая науке и искусству, вещь полезная, и приходится ею пользоваться за неимением другой, но вообще она вещь мало обнадеживающая. Митинговая фраза довольно скоро приедается, простые лозунги перестают действовать в короткий срок. И в этом честь и великое достоинство нового социализма, что он базируется не на выкриках, а на глубокой, научной подкладке, что он есть обоснованное научное миросозерцание.

Уже в настоящее время марксизм с такой глубиною проделал опыт переизложения всей истории человечества, переисследования всех основ общества, которые нас окружают, и достиг таких огромных результатов, что мы можем сказать: нет такого знания, такой научной области, которая не могла бы преподаваться так, чтобы она не являлась частью здания социалистического миросозерцания. От всякой науки мы можем проложить туда путь. От всякой науки мы можем войти в самые недра социального здания.

Пусть вы читаете лекции по какой-нибудь астрономии — наука как будто объективная, чуждая земному и временно́му, его злободневности. И однако, если вы, рассказывая о происхождении миров, зароните таким образом через эти грандиозные образы и сияющие доказательства в души ваших слушателей идею об эволюции, вы, по существу говоря, кладете краеугольный камень их будущего социалистического миросозерцания. Если вы изложите при этом историю астрономии и укажете, как она развертывалась, и в особенности подчеркнете тот момент ее развития, когда религия, на которую опирались средневековые страны, преследовала (вплоть до костров) оторванных от земли звездочетов, когда вы расскажете многострадальную историю этой науки в борьбе за истину о необъятности мироздания и доминирующего в нем вселенского закона (в отличие от узкого и мелкого религиозного миросозерцания, где все вращается в кругу земли), то вы нанесете могучие удары и религиозным предрассудкам, и представлению о прошлом как о чем-то возбуждающем только одни чувства уважения и благоговения. Вы широко раскроете горизонт ваших слушателей.

Я мог бы взять любой пример, любую науку, любую научную проблему и показать, что нет ничего легче, как связать ее с основным потоком общественной пропаганды. И с другой стороны, нет такой

политической проблемы и митинговой темы, которую нельзя было бы трактовать научно, для доказательства которой вы не могли бы привести ряд фактов из различных отраслей знания. К этому мы и должны устремляться.

Мы должны стремиться к тому, чтобы относительно всякого знания, которое человек приобретает, ему было сказано, к чему оно. Для того чтобы он умел лучше работать, необходимо ему знать, что работает он для того, чтобы создать народное хозяйство. Необходимо, чтобы он знал, что он является настоящим гражданином нового, теперь просыпающегося и объединяющегося трудового мира. Надобно, чтобы каждое сведение превращалось в руках слушателя в какое-то орудие дальнейшего распространения научных начал.

То же самое я мог бы сказать об искусстве. Конечно, всякому понятно, что лекция является художественной, когда она хорошо сказана, и что к искусству относится не только то, что в ней было много образов и что она сказана горячим тоном, но и то, как она сказана. Это конструктивное искусство, и в этом смысле самое преподавание есть одно из величайших искусств, которым преподаватель, педагог-внешкольник, формирует самый благородный материал — людские души. И нужно уметь формировать их, сделав их мягкими, сделав их доступными вашему прикосновению и воздействию на их благородную сторону.

Это можно сделать только тогда, когда вы приобрели известное влияние на людей, когда между ними и вами протянулись токи, заразившие их определенной симпатией к вам. Это и значит, что вы явились перед ними как художник.

Если вы будете пользоваться пением и музыкой, как это делаем часто мы на своих митингах, если живопись прилетит сюда сама собою, как она слетает на наши знамена и плакаты, если будет естественно развертываться весь цветник искусств, то это так и надо. И вы можете не ждать, чтобы у слушателей зародилась потребность этого, а созвать все девять муз, чтобы они помогали в вашем деле.

Нет такого предприятия — от любительского театрального кружка до какого-нибудь разрисовывания стен помещения клуба,— которое не могло бы быть использовано, для того чтобы развивать вкус у людей, для того чтобы внушить им новую волну радости жизни и сказать им голосом искусства, который особенно понятен, те великие истины, которые являются для нас солнцем.

Товарищи! Я очень хотел бы иметь возможность здесь перед вами изложить эти идеи, объединив их в образе того народного дома, который в конце концов является основою и идеалом внешкольной работы. Внешкольная работа может, конечно, идти через кружки са-

мообразования, через клубы рабоче-крестьянские, курсы всякого рода, через библиотеки, через театры, но все это собирается, все это приобретает целостный, органический характер в понятии «народного дома». Понятие народного дома даже шире понятия органа внешкольного образования. Народный дом нужно представлять себе не только как центр культурно-просветительный, но одновременно как центр политической, профессиональной и кооперативной жизни.

Но эту идею «интегрального» народного дома я бы хотел подробнее развернуть перед вами, если выступлю с докладом об этом на съезде, а если нет, то дополнительно к тем статьям на эту тему, которые я писал и которые, может быть, удастся издать соответственной брошюрой. Теперь же я считаю наиболее важным указать на некоторые черты строения внешкольного дела, внешкольного аппарата вообще.

Нет никакого сомнения, что то, на что намекнула в своей речи товарищ Н. К. Ульянова, является бесспорно очень важным в конструкции внешкольного дела. Если мы будем понимать внешкольное дело так, как я его изложил, то ясно, что оно должно соприкасаться с целым рядом других отделов Комиссариата. Было бы, однако, неправильно и парадоксально такое расширение понятия, если бы мы сказали: поскольку театр, библиотека, музей, картинная галерея, выставка, кинематограф — поскольку все это и даже сама книга являются органами образования, и притом образования вне школы, постольку всем этим должен ведать внешкольный отдел.

Конечно, если вы пошли в театр и не вышли оттуда образованнее, чем вошли, такой театр нужно закрыть, ибо это есть не театр, а легкое развлечение. В нем вы отдохнули так же, как если бы вы пошли спать, и лишь с этой точки зрения он имеет слабое право на существование. Театр есть орган образования. И вся общественная жизнь есть процесс образования для каждого индивида, однако ею руководит Совнарком, а не отдел образования.

Мы ограничим нашу задачу определенно. Внешкольный отдел заботится о том, чтобы в параллель школе идти навстречу той части населения, которая совершенно самостоятельно приобретать образования не может и которой нужно помочь органами внешкольного образования, т. е. своего рода школами, только имеющими совсем иной характер, но тем не менее представляющими собою просветительные учреждения. Поскольку это так, постольку театральный отдел может видеть в театре непосредственную помощь в деле образования.

Но театры суть сами по себе, они преследуют и художественные цели, создают широкий художественный репертуар и стараются до-

стигнуть возможно больших эффектов сценического искусства. Приходите к ним и учитесь, если хотите, но они к вам не пойдут! Вот если хотите устроить показательный спектакль с предшествующей лекцией, тогда это дело внешкольного отдела. Здесь внешкольный отдел может сговориться с каким-нибудь губернским театром или Малым театром: дайте спектакль, который бы иллюстрировал, например, тот или другой момент истории человечества, или пять или шесть спектаклей, которые иллюстрируют последовательные эпохи,— это и будет делом внешкольников, но в остальном надо предоставить театру свободу развития по законам его собственного художественного движения.

Человек должен развертывать свое художественное, научное творчество возможно шире, ибо на этом дереве и растут те плоды, которыми потом будут все питаться. И в деле искусства мы не должны непременно превратить все в популярное. Мы должны заботиться, чтобы через популярное как можно больше людей постепенно поднималось до художественного творчества, до умения работать в области науки, до совершенно свободного творчества. Конечно, государство не может театральный отдел попросту превратить в подотдел внешкольного отдела, но было бы печально, если бы из этого был сделан второй ложный вывод: в таком случае внешкольному отделу здесь делать нечего, пусть театральный отдел сам заботится о развитии любительских кружков или театров с упрощенной постановкой, заботится о выработке соответственного репертуара, рекомендуя его театрам и т. д.; пусть отдел думает о том, как устроить популярные выставки с какой-нибудь лекцией и т. д.

Такой вывод был бы чрезвычайно печален. Тогда оказался бы раздробленным единый внешкольный орган. В чьем ведении тогда будет народный дом, в котором будут и театр и выставки, в котором будут концерты и каждая функция будет идти, вклиниваясь в тот или иной отдел? Это, разумеется, значило бы, что у нас дезорганизовано было бы внешкольное дело. В особенности бросалось бы это в глаза с отделом библиотечным. Библиотека есть орган внешкольного образования. В то же время библиотечный отдел имеет задачей распространение всех типов библиотек; это значило бы, что от внешкольного отдела ушла половина работы его.

Можно разрешить тогда вопрос иначе. Пусть там существует библиотечный отдел, киноотдел, а мы заведем маленький театральный отделик, киноотделение, библиотечный отделик, который будет только у нас, внешкольников. Если там, в этом отделике, не будут сосредоточены наибольшие художественные и научные силы, если туда не будут отнесены все главные художественные аппараты, получится

мелкотравчатость, кустарщина во внешкольном подотделе. Внешкольный отдел перестанет иметь возможность пользоваться всеми ресурсами государства.

Поэтому единственным выходом из этого, который я рекомендую взвесить съезду, является то, чтобы каждый из родственных отделов имел в себе подотдел, более или менее развернутый специально по внешкольному применению его задачи — по обслуживанию масс в популярной форме тем особым искусством или наукой, которая в данном случае является основной функцией этого отдела, и чтобы такой подотдел входил в секцию внешкольного отдела как его подсобный орган. Необходимо совершенно, чтобы съезд задумался об этом организационном центре, потому что и на местах, в губерниях, нечто подобное, может быть в сокращенном виде, может повториться и должно найти приблизительно такое разрешение.

Я не касаюсь здесь еще одного из вопросов, который возникает у нас везде,— вопроса об отношении между внешкольной работой и работой так называемого Пролеткульта. Этот вопрос надлежит также рассмотреть, и думаю, что компетентное решение съезда в этом отношении будет окончательным. Здесь будет роздана статья моя, которая напечатана в «Известиях» и по поводу которой мы расходимся с некоторыми из уважаемых мною товарищей *. И вы, взвесивши все pro и contra *, на основании наблюдений и опыта сможете это так или иначе разрешить.

Конечно, вступительная речь, которую я вам сказал, не может перебрать всех вопросов, которыми наш десятидневный съезд будет здесь заниматься и по отношению к которым, как бы ни велика была его работоспособность, последнего слова он также не скажет. Мне хочется думать, что в этом моем вступительном слове я достиг хотя бы отчасти той цели, которую я себе поставил, напомнив вам об огромной широте и важности той работы, которая делается во внешкольной области, и наметив по крайней мере центральные из проблем. И я брал их в освещении того красного момента всемирной истории, который нами сейчас переживается.

Мы собравшиеся здесь в числе тысячи человек, не должны повесить голову и сказать: не время собираться внешкольному съезду, ибо со всех сторон грозит наступление врагов и рукой, не ослабевшей, правда, но тем не менее усталой от боев, защищается Советская Россия от всей этой своры.

Нет, это прекрасно, это символично, это показывает мощь нашего движения, что в настоящее время, когда мы призываем в бой людей, к фронтам, для того чтобы отразить эти наглые нападения, мы собираем в то же время сотни людей сюда, к центру, к сердцу России,

для того чтобы обсуждать вопросы народного образования. Ибо, конечно, меч в одной руке и факел в другой — это теперь необходимо для нас. И то и другое для нас одинаково важное условие победы. Поэтому мы и здесь имеем наше боевое совещание, мы здесь также на той же великой войне.

И как говорил здесь представитель Красной Армии — она служит нам, мы служим ей. Это все вместе взятое, товарищи, столь существенно ныне в истории всемирной: мы несем величественное служение и судьбам всечеловеческим.

1919 г.

Единая трудовая школа и техническое образование [1]

Между «педагогом общего образования» и «педагогом-техником» возможна априорная, принципиальная вражда. Она была даже совершенно неизбежной в буржуазном обществе. Здесь педагог общего образования был наследником идеалистической педагогической мысли, в общем порожденной мелкобуржуазной интеллигенцией в эпоху наивысшего ее духовного взлета, и отстаивал довольно абстрактный, хотя и симпатичный, идеал гармоничного человека. По существу, в буржуазном обществе места для реализации этого идеала не было никакого. Педагогические теории Песталоцци, Гербарта или Фихте оставались мечтой, но крупная буржуазия последнего времени от щедрот своих могла разрешить организацию для детей культурнейших семейств среди правящих ста тысяч «новых школ», до некоторой степени воплощавших абстрактный педагогический идеал индивидуализации и воплощение через индивид «истинно человеческого» *.

Педагог же техник (в буржуазном обществе вряд ли можно назвать его педагогом) был, естественно, поставщиком для капитала разного уровня специальных рабочих и технически омеблированных голов.

Педагог теоретически стал на точку зрения охраны личности и ее гармонического развития. Техника определенно оболванивала человеческие общества на потребу производства.

[1] Статья была написана в 1920 г., в самом начале споров между Главпрофобром (в то время руководимым О. Ю. Шмидтом) и профсоюзами, с одной стороны, и коллегией Наркомпроса — с другой. Многое изменилось с тех пор, но основные принципы, указанные в статье, остаются незыблемыми и получают в последнее время новое подтверждение. *(Примеч., сделанное А. В. Луначарским при переиздании статьи в 1923 г.— Ред.)*

Естественно, что пропасть эта значительно сузилась для нас, марксистов, работающих в области просвещения подрастающих поколений в переходную к коммунизму эпоху.

Педагог-марксист никогда не поставит абстрактно-идеалистической цели для общего образования. Идеал человека для марксиста есть человек труда, во всеоружии знаний своего века соединяющий в себе вполне обученного рабочего и вместе с тем хозяина жизни. Наша школа не может не быть экономической, она не может не иметь отношения к хозяйству, так как хозяйство — это наша величайшая идея. Под словом «хозяйство» мы разумеем не только оборону от природы, не только заботу о выработке насущнейших условий самого существования общества, но равным образом и постепенное поднятие человека путем науки и техники до положения полного хозяина природы.

Вот почему, не только исходя из непосредственного педагогического наблюдения, что всякое знание усваивается лишь при практическом его прохождении, но и из самых глубин марксистского мировоззрения и хозяйственных навыков и тенденций пролетариата, педагог-марксист может выдвинуть лишь *трудовую* школу.

Теряет ли при этом что-нибудь общеобразовательность? Конечно, нет. Для нас единая трудовая школа довольно определенно разделяется на два этажа, над которыми надстроен третий этаж вузов.

Эти два этажа единой трудовой школы различаются потому, что маленькие дети школы первой ступени главным образом усваивают себе элементарные научные знания через посредство труда. Сам по себе труд, взятый раздельно, имеет здесь своей задачей упражнение рук, гигиенические цели, примыкает непосредственно к игре и т. п. Серьезного знакомства с производственными процессами для детей от 8 до 12 лет (а тем менее для дошкольников) предполагать нельзя.

Итак, здесь труд является только прочной и единственно возможной опорой преподавания знания. Начиная с 13 лет дело может изменяться: труд может являться, не переставая быть опорой знания, также и самоцелью. Мальчики и девочки могут знакомиться с самим производством, его организацией, его основными процессами, его главными материалами и т. п.

Конечно, педагогически было бы совершенно неправильно, если бы мы брались при этом за изучение труда с его специального, профессионального конца. Весьма возможно, что в иных школах по условиям местным придется напирать главным образом на один пример производства — деревообделочный или текстильный и т. п. Но задача преподавателя всегда остается одна: использовать фабрику, завод, мастерские, хотя бы и специальные, так, чтобы выработать не специ-

алиста, а личность, знакомую с тем, что такое производство вообще и его организация, каково разнообразие технических приемов, что есть общего в механической структуре различных фабрик и заводов и в чем существенная разница при применении к разным материалам разных технических методов и т. п.

В этом смысле образование на этой ступени должно быть политехническим, оно должно позволить ребенку по достижении 15—17-летнего возраста широко выбрать применение для себя, и не только в области разной индустрии (но и как врач, художник, администратор и т. п.), потому что не только для индустриального рабочего необходима политехническая трудовая основа, но абсолютно для каждого гражданина.

Помимо этого, есть другая причина, делающая просто невозможным превращение единой трудовой школы второй ступени в техническую. Техническая школа предполагает чрезвычайно обстоятельное оборудование специального характера. В России в настоящее время в лучшем случае нам удастся немного развернуть и рационализировать имеющуюся уже сеть технических учебных заведений. О превращении всех имеющихся у нас учебных заведений второй ступени, об оборудовании в качестве технических всех тех, которые мы вынуждены будем в большом количестве создавать, чтобы все большее количество кончающих первую ступень могло восходить на вторую, не может быть и речи.

Всякое продвижение в сторону знакомства с общими принципами индустрии, даже самое бледное (например, простая экскурсия на заводы и фабрики, сравнительно бедно оборудованные школьные мастерские, работа на огороде, изучение производства, хотя бы только по рисункам и моделям), есть уже тем не менее хоть маленький шажок в сторону политехнического трудового образования. Поэтому такие маленькие шажки мыслимы всюду, во всей и часто вовсе не промышленной провинции нашей земледельческой России.

Это уже проникновение индустриально-политехнического света, хотя бы бледным лучом, во все закоулки школы. Наоборот, техническая школа преследует весьма определенные цели: дать профессионала. Но оборудовать в такой мере школы России невозможно. План, возникший на Украине,— разрушить пять-шесть общеобразовательных школ для создания одной профессионально-технической — надо признать практически чудовищным. Это какая-то своеобразно аристократическая мысль, возникшая на той почве, что в большинстве случаев техническую школу представляют себе как переполненную пролетарскими детьми, а школу второй ступени — все еще как буржуазную. Но представление это неправильно, ибо школы второй

ступени переполняются теперь с каждым годом учениками пролетарско-крестьянского состава.

Итак, марксистская трудовая школа вплоть до 15—17 лет остается как в идеале своем, так и в возможностях, предоставляемых в особенности русскими условиями, политехнической, а следовательно, общеобразовательной. Труд берется здесь, поскольку учат именно труду, в своем общем аспекте. Мысль и тело приучаются к индустриальному мышлению и действованию. Кроме того, труд постоянно принимается здесь еще и как основа для приобретения естественнонаучных и общественных познаний.

Техническо-профессиональное образование начинается на третьем этаже подростками — юношами 16 лет.

Педагог-техник нашего профессионального образования тоже не может быть своеобразным людоедом, который отделывает человеческий материал на потребу капитала. Социалистический профессионал должен быть социалистически просвещенным человеком. Деятели Главпрофобра прекрасно понимают, что нам нужен не вообще хороший рабочий, а хороший рабочий-социалист. И это сближает в высшей степени нашего педагога-техника с нашим педагогом общего образования. И тем не менее известные шероховатости здесь всегда возможны, допустимы и даже законны.

Наши нужды железным голосом через посредство экономических комиссариатов диктуют заказы на людей определенной профессии Главпрофобру. И хорошо, если Главпрофобр, ведя главным образом это важнейшее государственное дело — доставку человеческого материала, доставку обновленного персонала для нашего хозяйственного аппарата, на котором все зиждется, иной раз сердитой рукой отодвинет несколько соображений педагога, восстающего во имя гармоничного, граждански развитого человека, во имя прав ребенка на весь круг знания, а не только на специальность. Но с другой стороны, необходимо, чтобы другие отделы Наркомпроса в свою очередь заявили Главпрофобру: мы понимаем, что русскому разоренному хозяйству нужны специалисты, но рабочий класс все же не для того низверг власть капитала, чтобы так и не приобщиться в течение долгих лет к подлинной культуре, не подняться до сознания своего человеческого достоинства, не отдаться великому и благотворному наслаждению мыслить и чувствовать.

Как социалисты мы, защищавшие право рабочей личности перед фабрикой, которая стремилась поглотить его при капитализме, не можем не повышать нашего голоса, когда видим, как новая советская коммунистическая фабрика невольно проявляет в эти тяжелые годы ту же тенденцию.

Итак, известного рода борьба между марксистом, понимающим всю тяжесть текущего момента, всю важность напряжения сил, всю необходимость отступить от нашего идеала ради потребности времени, и марксистом, который тем не менее не позволяет этому тяжелому времени затоптать цветы первых надежд пролетариата и пролетарского юношества на возможность всестороннего человеческого развития, неизбежна.

Если бы эта борьба приняла характер недоразумения, ожесточенной вражды, взаимного непонимания, это было бы тем огорчительнее, что для этого нет никакой почвы. Необходимо, чтобы работники единой трудовой школы вполне сознавали громадную важность дела, которое вынужден делать Главпрофобр,— дела приспособления растущего в школе потока нового поколения к жизненным, хозяйственным нуждам переживаемого страной момента.

С другой стороны, необходимо, чтобы деятели Главпрофобра понимали, что мы живем в социалистическом обществе, где невозможно просто упираться в потребности производства и где забыть за производством человека больше уже не позволит сам пролетариат.

Помимо этого, профессионально-техническое образование не только может путем споров и соглашений согласовать свою цель с целями единой трудовой школы и согласовать тем тоньше, чем дружнее и чем вместе с тем богаче аргументами будет этот спор; оно может оказать неизмеримую услугу единой трудовой школе (поскольку она ведь тоже техническая) в деле разработки самих методов трудового воздействия.

Главпрофобр, будучи органом чрезвычайно ударным, покровительствуемый мощными экономическими комиссариатами, сможет, вероятно, раньше и быстрее, чем вся остальная школьная масса, добиться практических результатов. Он должен помочь в выработке индустриально-трудовых программ для городской школы и сельскохозяйственных — для сельской; он должен помочь в деле выработки педагогов, знающих индустрию и сельское хозяйство и умеющих, таким образом, технитизировать нашу атехническую до сих пор школу.

В этом залог чрезвычайной гармонии и большой взаимопомощи, которую могут оказывать обе педагогические колонны красной армии просвещения, ибо куда же может обратиться Главпрофобр для выработки программы политического просвещения в своих школах, для выработки программы по общему образованию в своих школах, для выработки программы по общему образованию для юношества после 15 лет, как не к педагогу-марксисту, работающему в области единой трудовой школы или высших учебных заведений?

Главпрофобр, служащий хозяйственным нуждам, стоящий на страже потребностей момента, нисколько не оторван, таким образом, от общего строительства социалистической школы, которая пока закладывает еще в зыбкой почве, едва очищенной революцией, первые камни грядущей школы, отвечающей уже зрелому коммунистическому строю.

Партийное совещание в 1921 г., состоявшееся вскоре после опубликования этой статьи, сделало некоторые уступки духу профессионализма. Оно признало возможным ограничить общее образование и допустить для 15-летних подростков выбор профессии путем вступления в соответствующие техникумы, в которые должны быть обращены высшие классы школ второй ступени. Это постановление было признано и ЦК партии, с оговоркой, однако, о том, что оно не соответствует программе партии и может учитываться только как временная уступка в тяжелом положении государства.

На подобные уступки мы вынуждены от времени до времени идти. Так, например, не менее тяжелой уступкой является введение платы за право учения, против которого долго боролся Наркомпрос.

Как бы то ни было, Украина вступила на путь ранней профессионализации образования. РСФСР хотя и развернула довольно большое количество семилеток и некоторое количество техникумов, но в общем оставила у себя также значительное количество школ второй ступени и девятилеток. Несмотря на значительный прогресс в области трудовой школы, каковой сказывается, во-первых, в постепенном введении превосходных программ ГУСа в их жизнь и, во-вторых, в очень большой и быстрой демократизации этих школ и приближении самого духа их к современности, школа второй ступени, и в особенности ее последний концентр, т. е. два последних года, становились довольно мучительной проблемой для Наркомпроса.

В самом деле, по соображениям, которые указываются в этой книге и в других статьях, посвященных рабфакам и вузам, мы должны были прибегнуть, так сказать, к искусственному приему в высшие учебные заведения: во-первых, через рабфаки, во-вторых, путем классового подбора среди кандидатов. Это обстоятельство приводило к тому, что лишь очень и очень немногие из числа оканчивающих вторую ступень могли попасть в высшее учебное заведение.

Правда, в настоящее время мы замечаем, что путь, которым мы раньше шли, в особенности путь рекомендаций со стороны партийных и профессиональных организаций, не вполне оправдал себя, да к тому же соответственный материал молодежи как будто исчерпывается и редеет.

С другой стороны, и рабфаки, конечно, не вечное учреждение и при правильном построении всей школьной системы мы должны рано или поздно перейти к нормальному заполнению вузов волною школьников, идущих с самого низа. Но если мы с будущего года в некоторой степени начнем с разумной постепенностью приходить к этому нормальному положению ближе, особенно принимая во внимание необходимость сужать поступления в чересчур переполненные университеты, мы все же далеко не сможем принять в них всех кончающих школу второй ступени. Эта возможность будет, конечно, расширяться, но в течение ближайшего времени она останется крайне суженной и, повторяю, ни в коем случае не сделается вполне удовлетворяющей.

Отсюда жгучесть вопроса о том, что же делать с молодыми людьми, кончающими вторую ступень. Их образование до сих пор не отличается ни практичностью, ни приспособленностью к жизни. Ввиду этого с настоящего года во второй концентр школы второй ступени вводится значительная реформа, придающая этим двум последним классам определенный полупрофессиональный характер. Программа общеобразовательная должна при этом выполняться разве только по специально взвешенным и незначительным урезкам, но рядом с этим должны занять место предметы специфические, подготовляющие молодежь к той или другой жизненной функции: к работе кооператоров, просвещенцев, сотрудников административных органов, коммунальных хозяйств и т. д.

МОНО хочет пойти в этом отношении значительно дальше. Он проектирует полное уничтожение прежних четырех классов с передачей большей части их общеобразовательной программы в первые семь лет школы-девятилетки, два же последних класса МОНО предполагает заменить курсами в духе подготовки тех работников, о которых я говорил выше *.

Рядом с этим все больше и больше значения стали приобретать фабзавучи. Выяснилось существование значительной щели между школой первой ступени, которая обслуживает поголовно рабочих детей, и фабзавучем, принимающим в свои стены подростков не моложе 15 лет. От 12 до 15 лет дети остаются без школьного образования. Отсюда вытекла необходимость как можно скорее создать недостающую вставную трехлетку, развернув, таким образом, школу первой ступени при фабриках и заводах в законченную семилетку и подводя нормальный фундамент под фабзавуч. Естественно, что при этих условиях и школы-семилетки должны будут иметь индустриальный уклон, вернее, могут, к нашему высшему удовольствию, такой уклон получить.

Совершенно ясно, что крестьянские дети, оканчивающие школу первой ступени, весьма редко попадают в школу второй ступени. Правда, имеется некоторое количество школ второй ступени для крестьян в селах. Однако эти школы страдают теми же недостатками, что и городские школы этого типа. Наркомпрос в согласии с тенденциями комсомола согласился на превращение этих школ в так называемые школы крестьянской молодежи, которые представляют собою некоторую параллель фабзавучам, имея весьма сильный сельскохозяйственный уклон, преследуя задачу выработать коммунистически мыслящую, агрикультурно вооруженную, новую крестьянскую интеллигенцию.

Таким образом, система несколько видоизменяется и на наших глазах превращается в три дороги, из которых каждая, с одной стороны, должна давать наиболее способным юношам возможность проникать в вузы, а с другой стороны, ведет в жизнь, отдавая ей своих питомцев, более или менее подготовленных к практическим вопросам.

Вопросы, связанные с этой реформой, вопросы согласования несколько расходящихся систем РСФСР и УССР, вопросы скорейшей планомерной увязки со школой низшей ступени школ высшей ступени, вплоть до вузов, должны быть теперь окончательно урегулированы. Для этого в Москве в 1925 г. предполагается собрание партийного совещания, которое постановит свои соображения по этим вопросам, которыми, очевидно, будут руководиться народные комиссариаты просвещения всех республик *.

1920—1925 гг.

Какой педагог нам нужен

Работа по подготовке новых педагогов, переподготовке тех, которые сейчас заняты в школах, стала теперь окончательно в центре внимания. Высокие ожидания, которые питал В. И. Ленин по отношению к русскому учителю, должны выполняться. Недавний циркуляр ЦК РКП предписывает партийным организациям всячески содействовать повышению интеллектуального и морального уровня учительства, а также его материального положения *.

Как ни бедна наша школа, все же мы решительно повсюду перешли к методической работе, к улучшению ее по существу. Мои поездки по России в самые различные места (Урал, Пенза, Нижний Новгород) в последнее время показали мне, что новые программы ГУСа * повсюду прививаются с бо́льшей быстротой и успешностью, чем мы в Наркомпросе этого ждали. Ничто не заставляет предполагать, чтобы процесс хозяйственного выздоровления России сорвался, и мы твердо рассчитываем на то, что с года на год материальное положение школы будет улучшаться. При этих условиях становится ясно, что основным моментом, определяющим весь дальнейший успех, является именно соответственное вооружение учительства.

Какова же наша главнейшая цель в этом отношении? Прежде всего нужно, чтобы учитель был действительно проникнут точным сознанием характера и важности той роли, которую он призван играть в истории культуры первой социалистической в мире республики. Мы не требуем, конечно, чтобы каждый учитель был партийным коммунистом, но познакомиться как можно лучше с основными идеями нашей партии, с идеями великого Ленина, с ходом и с целями нашей революции каждому учителю абсолютно необходимо. Надо прямо сказать: человек, не сочувствующий этим грандиозным, истинно человечным целям, будет всегда плохим учителем. Симпатии к русской революции, готовность служить ей на всех ее путях есть

необходимое условие вообще всего нашего строительства, а тем более воспитания будущих поколений.

Второе условие, не менее важное, есть усвоение учительством идей трудовой школы. Конечно, трудовая школа, как она мыслилась Марксом, не всюду в России возможна и не сразу. Есть целый ряд типов, служащих переходом к ней, есть целый ряд путей, являющихся этапными дорогами к нашей цели. Но надо, чтобы учитель твердо усвоил себе идею связи школы с общественной жизнью, опору всех приобретаемых знаний на труд, и при этом в возможно бо́льшей мере на труд социально полезный. Одним из самых первых путей к новой школе является систематическое умелое проведение программ ГУСа. Поэтому изучение их и всего материала, сюда относящегося, является прямой обязанностью учителя, желающего сознательно служить своей родине.

Необходимо также, чтобы учитель приобрел навык воспитателя, умеющего придать возможно больше свободы школьной жизни детей, вызвать их самостоятельность, содействовать всячески развитию детского движения и вместе с тем не позволять вырождаться этой свободе в анархию, а придавать ей организованно-коллективистический характер. Это очень важная задача, и здесь нам придется работать вместе с учителями, так как вполне выработанных и ясно выраженных основ коммунистического воспитания у нас еще нет. Будущий школьный работник — учитель, особенно в деревне, где его окружает горестная темнота крестьянских масс, должен быть вместе с тем и светочем, способствующим культурному подъему всей окружающей его среды. Не только желательно, но прямо необходимо для него широкое участие во внешкольной просветительной работе. Еще во время Великой французской революции Кондорсе *, революционер отнюдь не крайний, далекий от наших коммунистических идей, указывал на то, что именно школа, и только школа, может быть настоящей базой широко гуманного и прогрессивного просвещения застрявших в сумерках средневековья крестьян. Бросается в глаза, насколько это верно в наших условиях. В этой короткой статье я не могу остановиться ни на подробностях этих задач, ни на других более важных задачах учительства, готовящегося к работе или переподготовляющегося к ней. Всякому ясно, что эти задачи требуют упорного труда, но мы знаем, что учителя способны на такой труд. Лучшая часть учительства, его коренная часть, его основная масса уже с нами, и она сумеет доказать, какие необъятные возможности таятся в недрах нашего народа, призванного волей и энергией пролетариата ко второму рождению, начавшему теперь великий процесс строительства своей жизни на светлых братских началах. *1924 г.*

Учитель, учись!

«Врачу, исцелися сам». Это библейское выражение часто употребляется как пословица, а между тем в нем содержится довольно дешевая ирония, и всякий прекрасно понимает, что больной врач может быть очень хорошим врачом. Я не встречал еще человека, который относился бы с недоверием к врачу, страдающему пороком сердца или туберкулезом.

Но чрезвычайно серьезное значение приобретает это выражение, когда его переносишь на учителя: «Учитель, научись сам». Тут уже действительно несомненно, что невежественный учитель учить не может. Тут уже несомненно, что всякий родитель поостережется дать свое дитя на выучку невежественному учителю.

Могут сказать: есть ведь разного уровня учебные заведения, учебное дело; всякий может чему-нибудь учить. Разве мы сейчас не бросаем лозунг: «Всякий грамотный, научи неграмотного!» Это верно: если ты что-нибудь знаешь, тебе в нашей малокультурной стране нетрудно найти человека, который этого не знает и с которым ты сможешь поделиться своим знанием. Но ведь это не значит быть учителем. Учитель — это профессиональный педагог, это воспитатель будущего поколения. А между тем учитель у нас — не по своей вине, конечно,— стоит большей частью на недостаточной ступени образования для нормального выполнения своих обязанностей.

Чему же должен учиться учитель?

Как ни важно, чтобы учитель прежде всего знал предмет своего преподавания (т. е. для элементарной школы — начатки всех знаний, необходимых ему для комплексного преподавания *, а на высших ступенях — ту группу знаний, специалистом которой он в данной школе является), как ни важно, говорю я, это, но есть вещи еще более важные. Ибо в конце концов научиться всякому предмету в пре-

делах, необходимых для ребенка, не так уже трудно. Это дело, можно сказать, механическое. Но учитель не только должен хорошо знать то, что он преподает, но должен еще прекрасно знать, как это преподавать. От метода преподавания зависит, будет ли оно возбуждать в ребенке скуку, будет ли преподавание скользить по поверхности детского мозга, не оставляя на нем почти никакого следа, или, наоборот, это преподавание будет восприниматься радостно, как часть детской игры, как часть детской жизни, сольется с психикой ребенка, станет его плотью и кровью. От метода преподавания зависит, будет ли класс смотреть на занятия, как на каторгу, и противопоставлять им свою детскую живость в виде шалостей и каверз, или класс этот будет спаян единством интересной работы и проникнут благодарной дружбой к своему руководителю.

Нечувствительно методы преподавания переходят в методы воспитания. Одно и другое связано теснейшим образом. А воспитание еще более, чем преподавание, должно базироваться на знании психологии ребенка, на живом усвоении новейших методов. Вот почему педагогическое самовоспитание учителя является его долгом необычайной важности. Но этого мало. Учитель-воспитатель в нашу эпоху есть еще и лицо, вносящее прежде всего в душу нового поколения — а при этом и вообще в нашу довольно-таки темную массу — начало социально-политического просвещения. Должен как можно скорее быть отброшен тот взгляд на вещи, что политика есть, во-первых, дело, чуждое школе, а во-вторых, только одна из сторон многогранной жизни, а стало быть, и воспитания.

Ничего подобного. Политика должна пронзить собою все преподавание, и она есть для нашего времени начало всех начал.

В самом деле, что такое политика нашего времени? Разве это воля царей-людоедов? Разве это взаимные плутни и козни продувных дипломатов? Разве это кровопролитные войны из-за всякого рода аннексий и контрибуций? Разве это избирательные интриги, парламентско-политические бои? Разве это делание карьеры разных политиканов? Ведь именно к этим перечисленным мною формам, можно сказать, целиком сводилась и сводится политика буржуазных обществ.

Но для нас политика — это начавшаяся окончательная борьба против капитала. Это процесс самопросвещения и самоосвобождения основных масс человечества, и все в этой нашей политике приобретает самое яркое и самое священное значение.

Надо уметь дать ребенку представление об эпохе, в которой он живет, внушить ему страстную любовь к рассвету коммунизма, к его социалистической Родине. Внушить ему великодушную ненависть к угнетателям человечества. Сделать все это так, чтобы налицо было

не голое непроверенное чувство, а вместе с ребенком зреющее гражданское коммунистическое самосознание. Вот самая благородная и самая важная цель воспитания.

А ведь учитель, в особенности в деревне, является одним из редких, редких там носителей живой мысли. Он не может замкнуться в одну свою школу, он будет втянут в работу избы-читальни и в общественную советскую жизнь, и во внутренние распри бедняцких и середняцких масс против кулаков, и в свободолюбивый порыв молодежи, опрокидывающей узкие рамки семейного уклада, затхлую церковщину, и тем самым будет, конечно, втянут в борьбу деревенской свободной мысли вообще против попа и его отравы. Я, конечно, далеко не все перечислил из тех волнующих протестов, конфликтов и фактов, которые будут требовать живого участия учителя. Поэтому политическое самообразование учителя является ни на одну ноту не менее важным, чем усвоение предмета преподавания или методов обучения и воспитания.

Навстречу учителю идут наши кампании по переподготовке *. Для выработки нового учителя делаются усилия в наших педвузах и педтехникумах. Сеется доброе семя педагогическими книгами и журналами и той газетой, первый номер которой сейчас выходит и которой я желаю всяческого успеха на ее пути.

И мы знаем, что значительная часть учительства восторженно откликается на такую помощь, и если жалуется на что, то только на технические трудности, не дающие развернуть во весь рост всю свою жажду учиться. Мы знаем, что образуются учительские кружки, что учителя сходятся иногда за много верст, чтобы совместно обсудить жгучие вопросы своего самообразования. Надо, чтобы эта самодеятельность, чтобы эта жажда подняться на уровень, которого требует история, охватила все учительство без изъятия, чтобы сильный помог слабому. И на нас, людях из центра, работниках Наркомпроса, Цекпроса, так же как и на работниках губернских и уездных по советским и профессиональным линиям, лежит прямой долг сделать все от нас зависящее, чтобы наш призыв «Учитель, учись!» не был эфемерным советом, возлагающим на учителя бремя неудобоносимое при нашем равнодушном присутствии, а являлся бы вместе с тем призывом к нам самим напрячь все свои силы, дать учителю все, что мы можем, и учиться самим, ибо мы тоже многого и многого не знаем. И всякий из нас, кто предполагает, что может руководить другими, должен постоянно и напряженно учиться.

Товарищи учителя, давайте учиться!

1924 г.

Заветы Ильича и художественное образование

Дорогие товарищи! Я хотел поделиться с вами некоторыми мыслями, имеющими более или менее прямое отношение к вашим занятиям. Это значит, другими словами, что я хочу передать вам то, что сложилось у меня вокруг идеи музыкального образования и до того, как я занял пост наркома, и за время моего опыта на этом месте.

Прежде всего, что такое вообще образование, как мы к этому понятию и к этой общей задаче относимся? Об этом у нас имеется высокоавторитетная речь, обращенная покойным Владимиром Ильичем Лениным к комсомолу на специальную тему: как, зачем и чему надо учиться *.

В этой речи к комсомолу Владимир Ильич особенно резко подчеркнул необходимость учиться и полную невозможность разрешения каких бы то ни было общественных проблем — и прежде всего огромных общественных проблем, поставленных революцией,— без колоссальной подготовки, которая выражалась бы в высоком уровне специальных знаний для ответственных руководителей тех или других отдельных отраслей государственной и общественной деятельности и в небывалом до сих пор подъеме уровня образованности масс.

Владимир Ильич очень боялся, что эта задача самообразования народа, которая должна выражаться и в школьной, и во внешкольной работе, будет недооценена своеобразным изломом революционной мысли.

Мы, марксисты, считаем, что всякая идеология вырастает на почве определенных классовых взаимоотношений, что нет и не может быть такого образования, которое не носило бы на себе печати того класса, под руководством которого и в интересах которого оно создано. Отсюда можно сделать легко вывод: так как вплоть до Октябрьской революции во всех странах мира, в том числе и в России, гос-

подствовали классы, нам враждебные, эксплуататорское меньшинство — помещик, буржуазия, то, стало быть, и культура, которую они создали, тоже буржуазная, помещичья и нам непригодная.

Мы — новый класс, с новыми идеалами. Мы строим новое общество, и нам нужна совсем другая культура. Откуда ее взять?

Находится немало охотников, готовых предложить наспех сколоченные бараки, которые должны заменить разные научные, научно-технические и художественные достижения прошлого и которые якобы являются целиком порождением революции и могут быть признаны за настоящую подлинную культуру, которая нам нужна.

Эти настроения могут развиваться, во-первых, в среде отдельных лиц, которые могут увлечься этой задачей — создать из ничего, высосать из пальца, непосредственно вывести из данного пролетарского быта какую-то новую культуру, которая не была бы сродни старому, не опиралась бы на ее достижения.

Затем такие увлечения могут развиваться и в среде молодежи, которая может пренебрежительно отнестись к учебным заведениям, к профессорам и специалистам, которые там преподают, в учебу к которым эта молодежь должна пойти. Она может заявить: все это старье, все это часть того мира, который мы разрушили; мы этим ядом заражаться не желаем, и в этой грязной воде старой зараженной культуры мы барахтаться не будем.

Наконец, это может распространиться в пролетариате и в крестьянстве, которые могут чураться старого искусства и старой науки и также требовать для себя и от себя какого-то особого чуда, внезапного появления из недр земли или внезапного падения с неба новой культуры.

Владимир Ильич в этой своей речи, отвечая на первый вопрос: «Чему надо учиться?», устанавливает, что нам необходимо овладеть всей старой культурой во всем ее объеме. Вновь и вновь, в самых энергичных выражениях, Владимир Ильич подчеркивает, что вне глубочайшего знания прошлого никакого движения вперед быть не может. Печальное, говорит он, зрелище представлял бы из себя коммунист, который воспитался бы только на коммунистических лозунгах, агитационных книгах и брошюрах и не обладал бы наукой и искусством во всем объеме, завещанном нам прошлым.

Само собой разумеется, что ни один настоящий вдумчивый марксист такой линии Владимира Ильича ни в коем случае отрицать не будет. Никто из них не рассуждает так: паровозы есть вещь буржуазная, и поэтому нужно все паровозы сломать и обходиться без них, пока какой-нибудь пролетарий не изобретет чего-нибудь нового. По-

нятно, что так никто не думает. Культура прошлого, несомненно, имела свои отрицательные стороны, сказавшиеся в искажении, в засорении тех истин и тех ценностей, которые создавались, но вместе с тем она имела и положительные стороны.

Возьмем самый стимул этой ненавистной для нас буржуазии. Вся цель существования буржуазии заключается в том, чтобы получить возможно больше барышей. При помощи чего? При помощи производства. Буржуазия заинтересована в том, чтобы производство было массовое, дешевое, усовершенствованное, поэтому она поощряет развитие точных наук и знаний. Она не может согласиться с тем, чтобы в угоду ее классовым предрассудкам была построена такая машина, которая не смогла бы наилегчайшим и наипростейшим способом делать ткань. Она требует, чтобы машина объективно работала возможно лучше и дешевле, и так как без знания законов природы, без верной, соответствующей природе математики и физики нельзя построить такую машину, то буржуазия должна была всемерно заботиться о развитии точных наук.

Поскольку человечество развивалось и прогрессировало, мы с самого начала можем предполагать, что в культуре прошлого здоровых начал, вероятно, больше, чем извращений и искажений истин в угоду господствующим классам, желавшим представить вещи так, чтобы они служили декорацией для коренной неправды, для эксплуатации человека человеком.

Это одна сторона дела, но это совсем еще не значит, что мы должны воспринимать культуру прошлого так, как птенец воспринимает пищу от своей матери, которая кладет ему в глотку все, что ей случилось найти.

Многие буржуазные профессора на такую проповедь Владимира Ильича усердно начали кивать своими мандаринскими головами: вот это именно нам и нужно; нужно, чтобы пролетариат долго и серьезно учился; снабдить его всеми истинами и красотой мы можем, мы ими владеем, и мы прекрасно можем в его жадный к знанию рот вложить все, что ему нужно усвоить. И если такой буржуазный профессор достаточно хитер, то он, сидя в тиши своего кабинета, может прибавить: и мы прекрасно начиним пролетариат дурманом, постепенно, исподволь, превосходным образом превратим рабочих в обыкновенных, послушных голосу истории и всевластной судьбе обывателей.

У Владимира Ильича был совсем не такой подход к образованию. Он считал, что пролетариат должен, конечно, критически относиться к тому, что он усваивает. Надо усвоить все, перебрать это все и выбросить то, что неподходяще; оставить только то, что нужно, а это

нужное развить и дополнить в новом духе, в том новом духе, в котором творим мы.

Владимир Ильич говорил не то, что мы свою культуру создать не хотим или что социализм будет точь-в-точь похож на буржуазный строй. Он уверен был, что происходит величайшая революция, которая все изменит, но он считал, что для этого необходимо опираться на знание, что нужно произвести фактический контакт с культурой прошлого, именно для того чтобы ее преодолеть и переделать.

Затем он говорит: человек, который получает образование, все время должен держать в голове, что все дороги ведут к одному и тому же центру, что у него не может быть другой цели, как способствовать созданию гармонического общества, в котором один человек другого эксплуатировать не будет. В этом гармоническом и братском сотрудничестве друг с другом разовьется небывалый успех во всех областях человеческого творчества. Если вы будете держать в уме всегда, что вы должны бороться с эксплуататорами, что вы должны разрушить, преодолеть преграды, стоящие на дороге к социализму, что вы должны отдать себя целиком на строительство всеобщего счастья,— то вы с пути не собьетесь, и это поможет правильному представлению о задачах образования.

Образование надо получать в теснейшем общении с жизнью. Школа не должна быть замкнута в четырех стенах. Она должна быть в соприкосновении с бурями, которые мечутся в широком море жизни, она должна быть в курсе всех событий. Все, что волнует мир, все, что сотрясает почву, по которой мы ходим, и озаряет небо, под которым мы мыслим,— все это должно вливаться в школу. Пусть ученики переживают это, пусть они волнуются этим, и пусть это внедрится в тот хлеб, который мы в школе получаем.

Это звучит не очень приятно для всякого профессора. Он говорит: мы допускаем, чтобы все это было, но пусть будет на митинге, чтобы политикой и курением и всякого такого рода непорядочными и вредными для молодого человека вещами занимались вне школы. Во всяком случае, все это не должно служить элементом образования. Когда учащийся сидит за роялем или за книгой, пусть он отбросит политику. Здесь место свято, тем более если это место освящено веками; тут должно быть полное спокойствие и тишина кабинета. И только таким образом можно усвоить себе знание.

Владимир Ильич стоял на противоположной точке зрения. Он говорил, что, если это будет так, тогда вместе с положительным ученик проглотит и вредное и не увидит, как впадет в отшельничество, в жречество, в узкую специальность, и засохнет. Он может воображать, что на самом деле остался человеком, что ему все человеческое

доступно, но это будет лишь результат воображения. На самом же деле он контакт с мировым сердцем потеряет, и к его нервам не протянутся нити от нервной системы мира, и это на нем страшно скажется.

Пока общество спит, пока оно переходит из года в год органически, не меняя в себе ничего, существуя полусонно, растительным образом, может быть, и незаметна будет такая оторванность от общества специалистов, особенно, если они обладают какой-нибудь привлекательной специальностью. Известным образом они могут даже казаться украшением общества. Но когда общество не спит, когда оно все пронизано творчеством, когда оно спрашивает: для чего ты мне? — тогда все эти украшения окажутся ненужными, как ненужным кажется бриллиантовый перстень в Сахаре, где вы изнемогаете от жажды, как не нужен полный денег бумажник в доме, охваченном огнем,— эти предметы перестают быть полезными, они раздражают, раздражает наличие их на свете.

И чтобы этого не было, чтобы человек, получивший образование, явился элементом необходимым, без которого жить нельзя, который занимает законное место в строящемся новом здании,— нужно не порывать с его строителями связь. Если это огромное здание каждый будет строить по-своему, не имея общего плана и контакта с другими, то будет не здание, а хаос; и настоящие строители, обратив внимание на то, что кто-то в своем углу копается, копошится и портит здание, должны прогнать такого человека в шею.

Затем Владимир Ильич говорил, что воспринимать необходимо в постоянном активном творчестве. Чем более активно, говорил он, восприятие тех или иных ценностей, чем больше оно связано с творческим трудом, тем яснее оно усваивается, тем острее оно ощущается и тем яснее видно, что в нем полезно и прочно и что в нем ненужное и лишнее. Он говорил так: хорошо, если бы каждый человек и даже каждый ребенок не разрешал ни одной задачи иначе, как в связи с какой-нибудь общей реальной задачей. Когда он вычисляет, пусть он вычисляет то, что нужно вычислить для реальной работы. Когда он хочет заручиться сведениями по зоологии или ботанике, пускай он сделает это, принимая участие в борьбе с вредителями, в изучении охоты в России и т. д. Каждый раз сделать так, чтобы приобретаемые познания могли иллюстрироваться живыми функциями общества, в этих знаниях нуждающегося; и внедрять их таким образом, чтобы наша молодежь и даже наши дети, преследуя реальные задачи, вели свою работу так, чтобы мы могли их попутно обучать. Чем меньше просто экзерсисов, чем меньше отвлеченных задач, чем меньше просто степеней развития, тем легче, тем удачнее разрешимы задачи, чтобы

каждая такая ступень развития работы имела не схоластический характер, не для себя существовала, а была бы связана с разрешением практических задач.

Конечно, разрешить задачу целиком и полностью очень трудно, особенно при таких условиях, как в России. Но мы идем к разрешению ее, и на более высоких ступенях образования мы стремимся наиболее активно эту задачу поставить.

Вы видите, таким образом, что общая система чрезвычайно конкретна и имеет определенный абрис. Надо только наполнить его живым и новым содержанием в педагогической практике учащихся и учащих.

Но, конечно, несколько иначе будет обстоять дело, когда мы будем говорить о художественном образовании. Тут перед нами возникает такое соображение: дело ли это еще? Машину строить — это дело, хлеб сеять и жать — это дело. Заботиться обо всем, что удовлетворяет непосредственные потребности человека (военная оборона и т. д.),— это дело. Ну, а вот петь, танцевать, картины рисовать,— может быть, это не дело вовсе? Может быть, этого вовсе не нужно делать? Делали, может быть, потому, что были богатые люди, которым некуда девать деньги и время, и они переходили от необходимости к роскоши. Ведь роскошью является не то, что необходимо, а то, что излишне. Им нужна не простая пища, которую может приготовить кухарка, а им нужен повар-художник, который бы все это приготовил со всеми тонкостями и хитростями, чтобы все было вкуснее и разнообразнее, хотя, по существу, человек может есть и без всяких разносолов.

Не таким ли типом является художник, композитор, музыкант? Все они обойщики, камердинеры богатого человека, которому все наперебой стараются доставить удовольствие за его деньги. Настоящий деловой человек за таким удовольствием не гонится, он — человек практический, и ему эти художники не нужны.

На первый вопрос, конечно, ответить не трудно. Можно сказать сразу, что искусство существовало не только у богатых людей, что гигантское искусство развернули у себя древние люди, что у самых диких людей было искусство, и они отдавали много времени и сил, чтобы украшать свою жизнь.

Можно сказать так: вы, господа хорошие (допустим, что такие хорошие господа есть), вы самые настоящие антидемократы, потому что вы считаете, что настоящим человеком быть — это значит работать. А развлекаться — это не настоящее.

Как раз наоборот. Если бы человек все время работал и не получал от этого никакого удовольствия, то жить на свете не стоило бы.

К чему?! Что за странное рабство! Трудиться всю жизнь для удовлетворения своих естественных потребностей, чтобы больно не было, чтобы голодному не быть, а положительного ничего не получить,— это ужасно.

Каждый знает, что он живет потому, что его радуют солнце, другие люди, если они красивы, любезны, красивые здания, изящные одежды, звуки, запахи, краски. Если б этого не было, то не стоило бы жить совершенно. Человек живет не для того, что ему необходимо жить...

Сначала надо вырвать власть, разоружить, палить друг в друга из пулеметов, для того чтобы закрепить право народа устраивать свое хозяйство; затем нужно в поте лица наладить торговлю, справиться с машинами, для того чтобы люди были сыты, одеты, обуты. Для чего? Для того чтобы они были счастливы. А когда дело идет о счастье, тогда на первый план является художник, потому что он есть великий организатор человеческого счастья.

Вот почему, до тех пор пока искусство не выступит на первый, доминирующий план, жизнь есть только пережевывание жизни. На высоких же стадиях жизни мы живем во всей полноте, мы живем человеческим творчеством жизни. Тут человек является хозяином. Он природе дань отдал достаточно, природу покорил, чтобы она обеспечила его существование, и начинает строить это существование так, как ему подсказывает его жажда жизни.

Поэтому искусство, конечно, необходимо. Можно с другой стороны подойти к этому и сказать: правда, но на все свое время, всякому овощу свое время. Когда страна воюет и каждую минуту враг может вторгнуться в нее, то ей не до искусства. Можно только тянуть ниточку искусства чуть-чуть, чтобы она не порвалась, чтобы традиции не исчезли, чтобы люди, которые нам нужны, которые называются мастерами, не умерли с голоду, не потеряли бы свое мастерство; но чтобы искусство било широкой струей — нельзя. В военное время, конечно, возникает разруха в стране; в это время можно только от силы брать какой-нибудь рубль для разрешения задач искусства. Человек голодный, который знает, что если он не съест кусок хлеба, то умрет, конечно, истратит деньги на этот хлеб, прежде чем пойти в театр, на выставку. Голод — не тетка и говорит о себе достаточно громко.

Поэтому во время первого и второго актов революции искусство должно стоять на втором плане. С этим мы согласны, мы только говорим: не напирайте чересчур, потому что искусство — это нежная вещь, это сосуд фарфоровый, это ткань из тончайших шелковинок; если будете слишком напирать, порвете и потом будете плакать. Ка-

гда придет время, вы будете сыты, и вы скажете: теперь надо жить культурной жизнью; а вам скажут: вот могилы людей, которые занимались искусством, вот щепки от инструментов, на которых можно было бы играть, вот театры, которые разрушились, и все это надо создавать сначала вашими мозолистыми руками.

Поэтому на нашей задаче — хранителей культуры — лежало: не выступая из узких рамок, которые отводила нам жизнь, хранить драгоценнейшие традиции, которые потом могли бы быть использованы.

Наконец, о самом художественном образовании. Существует ли художественное образование? Мы, конечно, понимаем, что большие мастера могут учить учеников своему мастерству,— это ясно. Но когда мы говорим о других отраслях, то там есть методы обучения, методы наблюдения, лабораторной работы, существует определенный дидактический подход для того, чтобы научить истинному совершенству. Несомненно, один химик может так смотреть и объяснять одно явление, а другой — иначе; но никак не может быть так, чтобы один химик отрицал истины другого,— для этого существуют объективные доказательства. А в искусстве, в большинстве искусств, большой мастер может научить юношу своему мастерству, но придет другой мастер и скажет: а какой твой мастер! Он не мастер, а шарлатан, идиот, старая калоша или сумасброд, который думает, что открыл Америку, а на самом деле фантазирует. И довольно часто наши мастера если не кулаком, то словом колотят друг друга, подрывают друг другу репутацию, создают школы, взаимно отрицающие друг друга.

Может быть, вы спросите: значит, совсем нет объективного подхода в искусстве?

Проблема, над которой я бьюсь шесть лет, это проблема, возможна ли объективная научная программа обучения в искусстве? Я пришел к выводу, что невозможна. Ни у нас, ни на Западе нет необходимых учебников, нет плана художественного воспитания. Стремиться подойти по аналогии с другими науками и построить такую систему еще не значит решить вопрос — нет людей, которые могли бы по такой системе преподавать.

Дошли до того, что в Германии раздался лозунг: никаких школ не нужно, никаких нет возможностей объективно преподавать науку и искусство. Надо прийти к тому, чтобы около больших мастеров собирались 5—6 подмастерьев, которые бы у этого мастера работали и у него учились, а объективных методов создать нельзя. В этом большая трудность художественного образования.

Вот у меня бывали большие художники: Коненков, Малявин * (который, впрочем, плохо кончил). Они говорили: мы ничему не научились. Хотели нас испортить — мы сопротивлялись. Коненков го-

ворит: били меня, били и не добили; чесали меня, чесали, едва уцелел от этого эксперимента. Ни один человек, вышедший из политехникума, этого вам не скажет, потому что он там получает самые бесспорные знания.

А вот если вы спросите какого-нибудь футуриста, то тот, как черт от ладана, будет отплевываться от всех школ и старого искусства; по его мнению, это сплошная дребедень. А если, чего боже упаси, футуристы возьмут в руки учебные заведения, тогда все остальные будут ходить, как вокруг церкви, которую захватили жрецы дьявола, и говорить, что и опоганили ее, и на месте святом водворили мерзость запустения.

Ваша область в этом отношении счастливее. В музыке, конечно, существуют направления, эволюция, старое уступает новому. Тов. Яворский * недавно напомнил мне, как совпала с французской революцией реформа музыкальной школы. Это значит, что не только эволюция, но иногда и нечто вроде революции бывает, т. е. накопившийся опыт прорывает старые формы, ставит на их место то, что накопилось в стороне. Но надо заметить, что музыка развивается весьма непрерывно. Даже самые большие новшества, лежащие вне музыки, как джазбанд, и даже последние экспрессионисты музыки — все они держатся больше музыкального русла, чем в других искусствах.

Мы можем вполне допустить, что в наших консерваториях и в наших музыкальных школах и во всем европейском искусстве много такого, что надо пересмотреть, может быть, в корне; но бросается в глаза, что там есть метод, есть необходимые музыкальные законы, которые можно реформировать, видоизменять или заменять новыми фазами их развития.

Когда вы говорите с деятелями изобразительного искусства, они отрицают науку о колорите: в физике есть, а у нас нет. А у вас, в вашем искусстве, есть целый ряд научно доведенных до математического совершенства, в высокой степени точных и напоминающих математику элементов. Можно перейти от них, как от контрапункта перешли, но все равно надо базироваться на старых истинах и найти там определенную опору для нового музыкального творчества.

Новое время требует нового творчества и часто новой базы, и эта новая база вытекает из глубокого изучения и гармонии тех пошатнувшихся равновесий, которые в старой теории есть. Жизнь врывается тогда; многое уравновешенное и стойкое раньше делает она нестойким; приходится искать новые устойчивые формы и изменять характер развития всех их.

Нет науки, которая бы не эволюционировала. Музыкальное образование находится в выгодном положении в этом отношении. В отно-

шении к музыкальному образованию мне пришлось бы сделать оговорку, если бы я говорил о художественном воспитании вообще, но я буду говорить о музыкальном образовании только.

Есть еще одна сторона, которая облегчает задачу, поскольку я ограничиваю ее музыкальным образованием. Вряд ли кто-нибудь может спросить: нужна ли в жизни музыка? До такой степени музыка есть искусство популярное. До такой степени музыка слилась с жизнью. По существу говоря, она несравненно глубже проникает во все поры жизни, чем нам кажется. Не только каждый на чем-то играет или поет, хотя бы мурлычет, но если вы проследите то, что делается в душе, то вы увидите, что в ней идет почти непрерывная песнь. Вы все время вспоминаете что-нибудь, какой-нибудь слышанный вами мотив, который вырастает, как цветы на лугах.

Современный человек еще недостаточно музыкален. Мы и говорим немузыкально, каркаем как попало. Ходим не ритмично, а ковыляем. Мы можем страдать разными уродствами — асимметричностью и дисгармоничностью. Но если бы жизнь не раздергивала человека, он ходил бы, как танцевал, говорил, как пел, он был бы ритмичен, потому что у человека есть свойство глубокой ритмичности всех его проявлений. Если развить правильно движения и слух человека, то здоровый человек окажется существом, воплощающим музыку.

Ни одно искусство не является в такой мере тождественным с жизнью, как музыка. Из этого не следует, чтобы не нужно было ее организовывать. Ее всемерно нужно организовывать, потому что дисгармония — неправильные отношения между людьми, дурная наследственность, дурное воспитание — делает то, что человек теряет связь с жизнью, оказывается рабом или начинает эксплуатировать других людей. Все это нарушает и изменяет физический и моральный образ человека; с этим можно бороться социально-законодательными мерами, изменениями быта и, между прочим, музыкой.

Были отдельные мыслители, которые с чрезвычайной яркостью это осознали и выражали в такой форме, в какой мы, может быть, и постеснялись бы выразить. Они говорили, что, в сущности, социальная задача есть музыкальная задача. Мы, правда, говорим: гармоническое общество, могучий ритм жизни и т. п. Никто не оговаривается, и все понимают, что это законное выражение. Но, пожалуй, мы не решимся сказать так, как говорили одновременно жившие почти на противоположных пунктах земного шара Пифагор и Конфуций. И тот и другой были того мнения, что разрешение музыкальной проблемы есть разрешение социальной проблемы.

В основе своей Пифагор и Конфуций, каждый на своем языке, выдвинули представление о существующем вне человека порядке, о

мире, как космосе, по аналогии с музыкой. Они учили, что есть некоторые пропорции жизни, которые отражаются в пропорциях музыки. Вода, воздух, движение животных полны ритмов и звуковых сочетаний, но на земле они беспрестанно нарушаются. Что касается надлунного мира, т. е. движения светил, то тут получается полная правильность.

Они объясняли движение светил вращением сфер, к которым прикреплены светила, и старались установить систему закономерного их движения. В небесах царят гармония и закон. А внизу у нас черт знает что происходит. Все сломано, ни один предмет правильно не развивается, ни одно растение правильно не выросло — другое помешало. Ни одно животное не самоопределилось свободно — другое ему мешает. И у людей то же самое. Надо поэтому внести порядок. Кто может это сделать? Один человек, потому что ему присуща идея порядка; он ее вычитал на небе, и он ее должен внести в жизнь. Не всякий человек, а мудрец, который является посланником неба. Он должен построить жизнь, он должен настроить ее; это дирижер, великий музыкальный учитель. Он должен сделать так, чтобы жизнь протекала, как правильно протекающая музыка.

Они полагали, что масса — это хаотическое смешение и от нее все зло. Это злое множество, и поэтому надо сковать народные массы, их нужно крепко схватить, воспитать так, чтобы каждый знал свое место, «каждый сверчок знал свой шесток». Расположить их иерархически, над ними установить известный деспотизм просвещенный и таким образом заставить человеческую жизнь через человека и материю войти в небесный порядок.

Это насильственная аристократическая доктрина. Мы с нею не согласны. Мы говорим: если бы такой порядок существовал, он звучал бы, как самая настоящая дисгармония. Мы такого порядка не желаем. Мы знаем, что никакой разницы между порядком небесным и земным нет, и поэтому мы говорим: никакой великий дирижер ничего не сделает. Начинать надо иначе. Люди, человеческие существа — это такие явления, с которыми по приказу нельзя обходиться. Надо, чтоб созрели условия, при которых они могут, наконец, слиться в гармонию, и в этом им можно в известной степени помочь.

Теперь мы стоим перед такой картиной: назрело время для социализма, всюду происходят подземные толчки, всюду признают победу социализма (в одном случае мирным путем, в другом — насильственным), но ясно, что мы все ближе к тому времени, когда трудящиеся массы возьмут власть в руки. Они идут к этому под флагом отрицания конкуренции между социальными группами людей, дисгармонии между людьми, разницы интересов, борьбы за собствен-

ность, они хотят создать братское и в полном смысле этого слова гармоническое существование. Они хотят перевоспитать человека так, чтобы он не находил интереса в том, чтобы ездить на чужой шее, но чтобы он весь оказался сливающимся с общей красотой, с человеческим целым. А для этого получайте, как говорил Владимир Ильич, образование.

С этой точки зрения мы опять стоим перед музыкальной проблемой. В музыке мы должны приучить человека чувствовать себя частью прекрасного и великого целого и этим самым способствовать тому, чтобы целое стало великим и прекрасным. И путем музыкального образования этого можно достигнуть.

Если я спрошу себя: что представляет собой ваш музыкальный техникум? Он должен дать нам специалистов по музыке, профессионалов. Я не отрицаю, что могут быть школы, где речь идет о том, чтобы научить человека только свистеть на флейте или играть на рояле. Но в данном случае речь идет о том, чтобы создать работников, преследующих некоторые практические, социальной важности задачи,— создать мастеров этого дела.

В какой же форме нам нужны эти мастера, как мы можем себе представить, кто нам нужен? Если бы консерватория или техникум спросили, кто вам нужен, мы бы ответили так: во-первых, нам нужны гении и таланты, большие виртуозы, исполнители и творцы — музыкальные руководящие силы. Но помните — нет ничего глупее и неспоспее, чем человек, который воображает себя таким светилом и не является им. Если у него нет крупных специальных творческих сил, то это никуда не годный обманщик. Но само собой разумеется, что если бы вам дали сырого гения, который косноязычен, который не знает, как ему взяться за дело, вам бы сказали: как вы смели не заметить такого человека и испортить его, вам был дан в руки такой первоклассный бриллиант, а вы испортили его — после этого вы никуда не годные люди.

Для того чтобы воспитывать новое поколение, нужно найти способы, дающие возможность каждому большому дарованию усвоить все методы композиции и исполнения. Сто раз проверь человека, прежде чем сказать ему: ты имеешь право выступать как индивидуальный творец. Чтобы не сделать из него непризнанного гения, ненужного человека, хуже — обманщика. Но зато, когда ты открыл такого человека, ты можешь носиться с ним, как тебе хочется, потому что это — великая драгоценность. Тут ты береги его и свято относись к этому делу; помни, что один неудачный взмах резца твоего, и ты можешь его испортить; помни, что ты выполняешь величайшую миссию.

Но таких людей очень мало. Это большое счастье, если педагогу удается натолкнуться на такого ученика. Их мало, и хорошо, что их мало, потому что тогда к ним привлекается больше симпатии и чувствуется их исключительность и огромные задачи, которые перед ними становятся.

Дальше, нам нужно, чтобы музыка функционировала как общественное явление, нам нужно руководство массами.

Больше всего соприкасается человек с музыкой, конечно, в торжественные моменты своей жизни: когда человек переживает большую радость или большое горе, когда он причитает и раскачивается от горя или прыгает от радости; когда же он считает деньги или обедает, он бывает довольно противен и неритмичен.

Яркие общественные моменты социальной жизни — это праздники. Праздник должен быть, по существу, в некоторой степени кульминационным пунктом общественной жизни и вместе с тем должен быть весь пронизан музыкой. Конечно, есть такие вещи, как опера или театр, где всегда праздник, но это вещь искусственная. Я совсем не отрицаю этого, но это менее важно; это неважно, если после хорошего обеда можешь, когда есть лишний рубль в кармане, пойти и купить себе праздник.

Нам нужен праздник общедоступный, общественный, который влечет к себе,— ликующий праздник, воспоминание событий, только что совершившихся, или праздник, в котором народ сам себя смотрит (например, конкурсы, большие соревнования), народные праздники, в которых народ чествует дорогого ему вождя. Все эти ритуалы иногда проникнутые печалью, иногда — тревогой (траурные дни), иногда, наоборот, бесконечно радостные и лучезарные — все они требуют музыки.

Нет праздника без музыки. Сейчас мы пользуемся в этом отношении чем бог послал: мы берем подходящую старую музыку, случайные хоровые массы, оркестровые массы без всякого плана, по существу. Если спросить: чем наши праздники, иногда очень грандиозные, пользовались в смысле музыки? Ничем!

Во время французской революции специальные композиторы создавали специальную музыку для празднеств с первой до последней ноты. Через учеников консерватории французский народ разучивал песни во всех кварталах Парижа, для того чтобы потом создать хоры по 60—70 тыс. человек. Праздник задумывался декоративно и музыкально, в некотором глубоком единстве. Это было так, потому что французская революция была буржуазная, и буржуазная интеллигенция, которая владела всеми знаниями, сразу отнеслась к этой революции с большой симпатией, в то время как наша интеллигенция

революцию от себя оттолкнула. Она только постепенно начала понимать ее, и поэтому не по бездарности наших музыкантов, а по другой причине мы только сейчас начинаем думать о том, как создать свою революционную музыку.

Айседора Дункан * спрашивала как-то: когда у вас будет праздник, объединяющий в смысле движения масс, в смысле хореографических действий, объединяющий в смысле звуков, наполняющих весь город, праздник, в котором народ чувствовал бы, что он живет как народ, а не как Иван и Павел, не как мешок картофелин, которые друг друга толкают,— настоящий организованный праздник?

Праздник должен быть организован так, как великая армия, только менее принужденно, менее милитарно, с гибкими, живыми, разнообразными формами.

Вот тут музыкант выступает на первый план, тут он является настройщиком праздника, дирижером и учителем; это он может выполнить такую огромную задачу, если у него будет большой дисциплинированный коллектив. Такими могут быть готовые коллективы — оркестры, хоры. Ими могут быть коллективы учащихся, которыми можно пользоваться непосредственно или как пользовались во время французской революции: это могут быть щупальца, которые проникают до народного дна, чтобы инструктировать массы, чтобы массы сами себя увидели в великолепном преображении, как Христос на горе Фаворской «преобразился, и лицо его заблистало». Так и народ, преображаясь, является себе сам в своем божественном могуществе.

Это задача, в которую ни один другой художник не может быть привлечен так, как музыкант.

Нужно вызвать повсеместно к жизни музыкальные коллективы. Народ русский и народы, населяющие Союз, музыкальны, имеют большие традиции, имеют большие музыкальные способности, чудное творчество. Но все это пока абсолютный хаос. Выступает огромная задача — создать такой рост культуры, чтобы по первому зову могли тысячи явиться и создать единство. А для этого нужны постоянная работа, постоянное тренирование; для этого нужна работа музыкантов в большей мере, чем думается; ее много, она есть, но ее недостаточно.

Наконец, третье. Я хочу сказать, что, по существу, не дело в учебном заведении заботиться о том, чтобы производить дилетантов. Но следует ли из этого, что музыканты сами себе довлеют, а остальные есть совет нечестивых филистимлян? Нет, вы должны научить массы входить в музыку, приучать массы жить музыкой. Вы должны заботиться о том, чтобы создать возможно более широкую базу для музыкального коллектива. Для этого нужно брататься со всей массой

через школы, через дошкольное образование, чтобы действительно эта работа сделала массы способными участвовать в радостях, в восприятии произведений музыки — искусства, в котором в преображенном виде отражается жизнь общества. А для этого нужны подготовка и инструктирование, для этого нужен миссионер, пионер музыкальный, который пойдет туда, к этим массам.

Вот что нам нужно от вас, вот какого рода специалистов вы должны нам дать. Само собой разумеется, что вы этих специалистов сможете дать только тем методом, о котором говорил Владимир Ильич. Надо, чтобы вы сделали то, что мы ставим условием профессионально-технического образования: чтобы вы сами образование приобретали, широко участвуя в общественной жизни, и прежде всего в музыкальной стороне этой жизни. Ваша задача — приобщиться к ней. Вы должны сейчас практически в нее войти. И нужно, чтобы эта практическая задача — эта возможность дать сейчас же какой-то музыкальный хлеб большому жаждущему народу — отразилась на всех методах вашего образования, на каждом педагогическом шаге, который вы совершаете внутри вашего учебного заведения.

Товарищи, я коснусь темы несколько щекотливой. Я недостаточно осведомлен о достижениях тех или иных музыкальных заведений, чтобы взять на себя смелость их классифицировать и говорить о том, какие из них ближе к намеченному нами идеалу. Но мое глубокое убеждение то, что ваш техникум принадлежит к тем немногим учебным заведениям, которые идут полностью по той линии, которую я вам обрисовал. Про другие учебные заведения этого сказать нельзя, другие находятся в меньшем созвучии — у них очень много старых представлений о педагогике и о музыке, как о самодовлеющей силе к услугам отдельных семейств. Они в самых высоких словах говорят о музыке, но это, по существу, фразы, а за ними таится дилетантизм. Иногда буржуазная барышня или молодой человек вводят в свое образование музыку (наряду с английским языком, лаун-теннисом *) как часть своего образования, и поэтому они обращаются к нам с тем, чтобы им это образование дали. Такие частные, невысокого типа требования, которые вне стен государственных учебных заведений должны удовлетворяться в известной степени, засоряют наши учебные заведения — средние и высшие.

Я говорю, что те идеи, к которым мы сейчас приходим, требуют определенного, четкого разграничения общих задач школы и целевых задач. В этом отношении выработка метода педагогического, конечно, должна находиться в глубоком соответствии с внутренней жизнью вашего учебного заведения.

На вас лежит трудная миссия. Вы не только учитесь, но вы ве-

дете еще другой бой — за правильное понимание задач музыкального образования, за правильное воплощение музыкальных идеалов. Если вы, которые являетесь кучкой людей, не потеряете сейчас присутствия духа, если найдете в себе мужество понять, что вы — соль музыкальной земли, что по вас должны равняться другие, то вы двинетесь далеко впереди фронта обычной нормы. Но если вы споткнетесь, если разбросаетесь, то покажете, что вы, в сущности говоря, того же типа люди, что и другие аспиранты-музыканты, а это печально. Если вы проникнетесь определенной идеей, если будете дорожить своим званием специалистов-музыкантов, людей общественного призвания, если вы с этой точки зрения будете каждый получать образование, то соответственно этому и результаты будут велики.

Я знаю, что ваша школа требовательна, что она возлагает на вас большое бремя и что часто, оглядываясь на других, вы говорите: учитель, почему вы на нас возлагаете такое большое бремя, тогда как другие идут легко?

Товарищи, это большая честь — нести такое бремя; тот, кто не может, пусть сложит его и даст место другому. Тяжело, потому что всегда тяжело тому, кто по-настоящему тянет баржу. А мы ее сейчас тянем. Есть такие, которым не тяжело тянуть, которые могут даже покурить, а у других — трещат кости. И конечно, заработная плата не всегда рассчитывает, кто просто шел, а кто тащил по-настоящему; но внутреннее сознание всегда награждает человека, который знает, что он действительно тащил, может быть, не в меру больше другого.

И сейчас в вашей работе, когда приходится трудно,— это значит, что в величайшее дело обновления человеческой жизни вы вносите что-то; а если вам легко — испугайтесь и устыдитесь. Когда человеку легко — это первый признак, что неблагополучно в нем что-то, и он, может быть, не живой человек уже, а ходит в качестве непохороненного трупа, что он, может быть, чей-то век заедает. А когда вы чувствуете, что трудно, то знайте, что вы живая сила, что вы большой плюс вкладываете в общее дело. И вы можете быть довольны собой и можете другим смотреть в лицо если не с гордостью, то с сознанием, что вы не хуже других, что вам не совестно жить и что не совестно будет посмотреть в глаза своему ребенку, который спросит: «А вот ты, папа, или мама, работал, внес что-нибудь в это дело решающее?» И вы ответите: «Трудно было, но ты видишь, что мы создали для тебя».

1924 г.

Проблема повышенного образования

Товарищи, я с тем бо́льшим удовольствием приветствую вас от имени Наркомпроса, что мы уже давно с некоторым нетерпением ждали этого вашего совещания и результатов тех работ, которые вы здесь произведете. Несомненно, среди многотрудных задач чрезвычайно обширного и разнообразного дела народного просвещения у нас нет сейчас вопроса более трудного, чем вопрос о школе второй ступени. Это сейчас самая болезненная проблема, и, вероятно, придется еще немало поломать голову, пока мы определим только те пути, какими мы должны идти, для того чтобы эту школу усовершенствовать и сделать ее отвечающей задачам жизни; а дальше пойдет еще многолетняя работа по действительному подлинному превращению этой школы в то, чего мы от нее хотим.

Когда я делал доклад в Совете Народных Комиссаров, если не ошибаюсь — не больше двух месяцев тому назад, я вынужден был сказать, что эта проблема остается именно проблемой. В то время как почти во всех остальных областях мы просто и ясно ко времени доклада могли сказать, чего мы, собственно, добиваемся в отношении второй ступени, я в то время не мог даже более или менее точно высказаться по некоторым основным вопросам типа, в который должен отлиться этот строй учебных заведений. Несколько позднее мы в коллегии Наркомпроса пришли к кое-каким выводам, которые вам уже известны и которые мы предлагаем вам как некоторый определенный план реформы школы второй ступени. Но этот план еще очень общ и нуждается в большой работе по его уточнению.

В сущности, проблема средней школы во всех странах мира должна разрешить три разнородные задачи.

У нас средней школы в собственном смысле этого слова нет, но это значит только то, что у нас введена система, в принципе по край-

ней мере (пока еще в жизнь нам не удалось провести ее), система единой школы, бесклассовой. В принципе мы провозглашаем, что в какую бы школу первой ступени ни вступил ребенок, он имеет принципиально одинаковое со всяким другим ребенком право пройти все ступени народного просвещения вплоть до окончания высшего учебного заведения. При этом и в нашей старой школьной системе, как и в современной европейской и американской, средней школой называется такая школа, которая включает в себя и то, что мы называем первой ступенью, но в которой ученики ее имеют перед собой перспективу продвижения в высшие классы в то время, как школа элементарная этого не имеет.

В элементарную школу попадают дети беднейших классов, в среднюю же школу — дети более зажиточных: дети буржуазии и буржуазной интеллигенции. Об этом я говорю так, мимоходом, чтобы термин, который я употребил,— средняя школа — никого не сбивал с толку. Фактически, по своим задачам, школа второй ступени есть средняя школа между элементарной и высшей школой.

Так вот средняя школа ставит три задачи. *Первая и общая педагогическая задача формулируется так: эта школа должна давать общее образование,* в то время, как школа элементарная дает основные навыки грамотности и кое-какое приспособление к пониманию ребенком окружающей его среды.

Школа второй ступени или средняя школа должна дать общее миросозерцание. Наиболее классическим образцом средней школы по идее своей были разного рода гимназии.

Школа эта должна была дать человеку все грани и стороны или по крайней мере важнейшие стороны культуры. Ключом к такой многогранности и разносторонности в общем образовании считались гуманитарные науки. Общее образование — это и значило гуманитарное образование. Под гуманитарным образованием в ту пору общественной жизни разумелся очень своеобразный подход к античному миру как к классическому — с его языком, искусством, с его общественными отношениями, его историей и т. д.

Тут можно в очень кратких словах сказать об основных чертах эволюции этой гуманитарной школы. В средние века схоластическая школа опиралась тоже на античность, на варварскую латынь, поскольку никакой национальной культуры, определившейся и могущей быть использованной, у европейской средневековой культуры не было. Она жила обносками культуры римской и приспособляла, часто довольно неуклюже, хотя и с большим классовым смыслом, эти остатки рухнувшей цивилизации к своим довольно варварским, довольно грубым и не дифференцированным потребностям.

Эта схоластическая школа отошла в прошлое и мало кого интересует,— но Возрождение, целый ряд Возрождений, которые после этого наступили: Ренессанс в Италии и в других странах, в XVI столетии Реформация, которая оказала на школы очень большое влияние, расцвет новой буржуазной литературы в Германии, после потрясений, связанных с 30-летней войной, во Франции в эпоху, когда созрела буржуазия и стала подходить к своим революционным задачам,— в это время, в XVIII в., все эти Возрождения имели один и тот же смысл: постепенного, правда с перебоями, подхода буржуазного класса к власти, и буржуазия отреклась от многого в средневековых школах, заполненных главным образом духом церковщины, но не смогла найти никакого другого идеала — ни общего, ни педагогического, в частности.

Эти Возрождения всегда принимали характер античности, потому что, по существу говоря, Греция и Рим в эпоху наибольшего расцвета осуществляли в гораздо более высокой степени черты, присущие буржуазно-мещанскому строю, чем это было к тому времени достигнуто в Европе. Поэтому поскольку приходилось идеализировать этот общественный порядок, которого буржуа желали, постольку нужно было идеализировать заимствованные краски, превращая тем самым этот порядок в эдемский мираж античной действительности.

Когда мы теперь критически подходим к тому образу Рима и Греции, который создавался в Англии, Франции, Германии и т. д. с XVI в. по начало XIX, то мы отдаем себе теперь ясный отчет в том, что это было в значительной степени иллюзорное представление об этих периодах человеческой жизни. Путем довольно-таки фантастического трактования тогдашних жизненных форм буржуазия создавала перед собой светлый идеал свободного разностороннего человека, свободного гражданина, который творит свою республиканскую общественность в чрезвычайно гармонической всечеловеческой широте. В связи с этим идеалом, который был так поразительно воспет, скажем, Винкельманом в его замечательной работе по античной культуре * или Гете, который считал себя поздним эллином, затерявшимся в полуварварской Германии и т. д., воспитать человека, соответствующего этому высокому идеалу, целостного человека, свободную и гармоничную личность, должна была именно гимназия, средняя школа. Средняя школа понималась таким образом, что путем изучения греческого и латинского языков, греческой и латинской культуры и вживания в них можно переродить людей и поднять их на какую-то желанную высоту новой Эллады, нового эллинства.

На самом деле из этого, конечно, ровным счетом ничего не вышло. Буржуазия шла своими собственными путями, и новое эллинство

осуществиться никак не могло, потому что буржуазия нашла настоящий стержень своего дальнейшего развития, своего дальнейшего роста, своей дальнейшей силы — в машинизме, в паровой индустрии и т. д., чего не было в старое время. Эти совершенно новые пути она создала, придала им значение и вес и поставила на такую огромную высоту, на какой они не стояли в Греции и Риме.

И вот мир капиталистический, в глубочайшем смысле этого слова, в формах резко выраженного индустриально-торгового мира, построенного на эксплуатации масс, стал выявлять свою физиономию чем дальше, тем более резко. Это индустриально-торговое развитие буржуазии, эпоха, когда буржуазия смогла опуститься со своих мечтаний (в период, когда она еще не была хозяином) на землю, где ей было разрешено практически создать новый мир, побудило очень большую часть буржуазии отойти совершенно от гуманитарной, общеобразовательной школы и выдвинуть реальную школу,— немцы ее очень эффектно назвали «реальшуле»,— выдвинуть ее против классического типа средней школы и с этим совершенно потерять всякое решительно представление о том, чем же должно быть среднее образование.

Фактически этого рода школа, средняя школа, реальная школа превратилась в подготовительные классы для дальнейшего технического образования.

Конечно, чем ниже мы спускаемся по специальностям, в собственном смысле этого слова, от года к году подготовительной работы, тем более эти специальности соприкасаются на некоторых основных дисциплинах, которые одинаково нужны для специалистов разных родов, тем более мы приходим к основным элементам математики, физики, химии и т. д. Это естественно, и с этой точки зрения можно назвать данную школу общеобразовательной. Она — как бы общий ствол, из которого потом развиваются роскошные ветви технического образования. Но никакого идеала, никакой сформированной задачи эта школа не преследовала.

Кончивший такую школу человек, в сущности говоря, никакого прямого отношения к проблеме общего образования не имеет. Можно сказать, что это — незаконченный человек, который прошел половину своего пути. Для того чтобы из него что-нибудь вышло, нужно, чтобы он поступил в техникум или в высшее учебное заведение и приобрел там специальное образование. А так он ни то ни се.

В гимназии была заложена другая идея. Независимо от того, какое образование получит обучающийся в ней, он должен был выйти из нее как личность, по-эллински или римски воспитанная или образованная. Но тем не менее классическая гимназия, как вы знаете,

была у нас настоящим бичом новых поколений потому, что буржуазия довольно легко поладила с остатками феодального мира, помещичьим миром, возглавлявшимся разного рода тронами, разного рода династиями. И поладила она именно потому, что буржуазия заметила, что вслед за ее закончившимся революционным гребнем идет новый революционный гребень — пролетарский, и ей пришлось с силой, которую она только что низвергала, заключить союз.

Там, где буржуазия рано начала свою революцию, там она рано расправилась с феодалами. Но все же старая монархия восставала несколько раз. И даже в республиканских странах, как Франция, была странная амальгама старых общественных отношений с новыми. А дальше на востоке, где буржуазия выступала с революционной программой (при наличии более высокоразвитого капитализма у своих западных соседей, у которых она могла видеть и на уроках собственной страны чувствовать эту подымающуюся пролетарскую волну), там дело не доходило до серьезного столкновения с остатками феодализма, а быстро заключался союз между помещиками и буржуазией для общей обороны против подлинной демократии. При этом, естественно, встал вопрос о том, как воспитывать верноподанных.

Буржуазия, которая раньше думала о том, чтобы воспитать свободную гармоничную личность, встала перед проблемой — а не окажется ли эта свободная личность социалистом. Не окажется ли гимназия со свободным республиканским духом, с демосфеновщиной и цицероновщиной, не окажется ли, что таким образом воспитанные люди со своими идеалами, утопически устарелыми, может быть, войдя в жизнь, поставят перед собой проблему действительного создания такого общественного строя, в котором человек мог бы быть свободным и гармоничным.

Буржуазия поняла, что капитализм не есть строй, при котором может быть развит гармонизм. Этот строй требует специальной, узкой спецификации для каждого члена, когда огромное большинство людей обрекается на простую подчиненность, т. е. обречено быть машинным мясом для капитализма. Что же касается верхушек, то постоянная конкуренция их между собой, стеснительная конкуренция между разными фирмами и предприятиями, наконец, конкуренция стран между собою никогда не даст личности гармонически развиться, она должна остаться в положении постоянно травимого другими и всеми мерами защищающегося от других растения в лесу, где все его сдавливают со всех сторон. Только выпирая других, может расти каждое капиталистическое предприятие, постоянно всеми мерами защищаясь от напирающих конкурентов. Ничего общего, таким обра-

зом, ни у масс пролетарских и крестьянских, ни у верхушек с таким гармоническим человеком нет.

Средняя школа готовила главным образом известный кадр таких чиновников, такой командный состав, который не принадлежал сам к верхушкам, потому что количество детей крупных капиталистов, процент их был не велик и не принадлежал к массам. И вот классическая гимназия старого типа могла бы создать из интеллигенции прослойку людей, которые поняли бы нелепость капиталистического строя, совершенно расходящегося с гуманитарными идеалами, и это могло бы их толкнуть,— и толкнуло (нам стоит вспомнить такого пламенного врага капитализма, как Жорес),— могло бы толкнуть к опасным мечтам о пересоздании общественного строя, с таким расчетом, чтобы он гармонировал с гармонической личностью. Если гармонически свободная личность, то и соответствующий гармонический строй.

У великих педагогов — у Песталоцци, Фихте, даже у Гербарта и Фребеля — вы найдете очень сильный социалистический привкус. Педагогическая задача — создать гармоническую личность — толкала их на вопрос о том, как создать эту личность, и выходило не так, как хотела этого буржуазия. Буржуазия должна была замалчивать эту классическую педагогику, ибо перед ней была как раз задача сделать из этого полукомандного состава верноподданных, безвольных агентов, лишенных критической мысли.

Часть буржуазии говорила: бог с ним, с общим образованием, давайте мне техническую школу, реальшуле; может быть, те, которые не попадут в техникум, все-таки будут приспособлены к тем или другим нашим задачам. В Германии прямо циническим образом выдвигалось положение, что классическая гимназия (превращенная в филологическую) является рассадником преданных чиновников. Целый ряд записок Вильгельму, увлеченному коммерчески-индустриальными горизонтами, посылали и директора гимназий, и другие филологи, доказывая, что именно гимназия, которая давным-давно оторвалась от эллинских идеалов и представляет собой систему зазубривания никому не нужных вещей, является идеальной формой фабрикации такого рода бездушных и послушных чиновников. А именно чисто формальной программой и отвлекался гимназист немецкий (и наш, конечно, потому что наши шли по стопам германской гимназии) от интереса к факту, и все его внимание сосредоточивалось на форме, все внимание направлено было на возможно более сухую грамматику, якобы как на гимнастику ума, развивающую его. На самом деле получалось не идейное развитие, а формальное развитие ума, получалась маленькая мельница, не очень крупная, не

очень мощная, в которую правительство могло сыпать любое зерно, и всякое зерно могло быть перемолото в соответствующую чиновничью канитель.

Вместе с тем при таком, совершенно формальном обучении введено было и военное воспитание. Гимназию подтянули к мундиру, к вставанию, к маршировке, к страху перед учителем и т. д. Школа была проникнута той полицейской стихией, которую многие из вас, слушающих меня,— по крайней мере те, кои являются моими ровесниками, а может быть, даже и более молодые,— помнят.

Таким образом, общеобразовательная гуманитарная школа, которая вступила в жизнь во времена расцвета буржуазного идеализма, превращалась, по существу, в аппараты для тренировки верноподданных чиновников и наблюдала, чтобы, боже сохрани, не попал в нее вольнолюбивый или просто живой учитель. Таких вылавливали, как блох, и находили им места менее опасные, чем преподавание в рассадниках чиновников.

Когда мы пришли к вопросу о построении средней школы, мы тоже со всей силой заявили, что эта школа должна быть общеобразовательной. Наркомпрос РСФСР в особенности настаивал на этом *. Мы отстаивали и будем отстаивать полностью общеобразовательную школу, охватывающую ребят до 17 лет. Мы стараемся, где мы можем, сохранить ее, так как мы считаем ее педагогически единственно правильной и так как где же правильно педагогике и проявляться, если не в нашем единственно правильном коммунистическом обществе; и когда же мы к этому правильному обществу будем подвигаться, как не в переходный период, в который мы живем. Поэтому мы с величайшей болью сокращаем наш постулат, что наша средняя школа должна быть общеобразовательной школой до 17 лет, т. е. до той поры, когда, по мнению большинства педагогов и педологов, может быть речь о разумном выборе специальностей и к каковому времени можно заложить действительно фундамент общего образования.

Возвращаемся ли мы к гуманитарным идеям? К преклонению перед античным миром? Конечно, нет, ни на одну секунду. Не забывая, что это был мир очень интересный, мы берем общее образование реально, но берем его не в смысле подготовки к дальнейшему техническому образованию, как многие друзья семилетки не за страх, а за совесть полагают, тем самым несомненно впадая в буржуазную идеологию. Нет, мы не так смотрим на это дело. Мы говорим, что основой, на которой и произошла вся культура со всеми ее самыми далекими ответвлениями, которая и дальше понесет эту культуру вперед и через которую можно войти, как через широкие ворота, в

царство культуры, является труд, и поэтому именно это доминирующее явление человеческой жизни и главная сторона жизни каждой индивидуальности должна быть положена во всякой школе в основу изучения.

В основе всякой школы должен быть труд. Всякая школа должна быть проникнута атмосферой труда.

Но каким этот труд в общеобразовательной школе может быть? Конечно, политехническим. Мы тут очень много спорим и очень часто друг друга не понимаем. Сторонники технического образования выдвигают такое положение: «Под политехническим образованием вы-де полагаете какое-то верхоглядство, немного того, другого, третьего. Политехник — это безграничная вещь, это десятки и сотни всяких специальностей. И вы, говорят они, хотите создать каких-то верхоглядов. Между тем, если бы положить в основу технику, ту, на которую может легче опереться школа, потому что рядом существует такой-то завод или фабрика, то вы гораздо большего можете достигнуть в смысле политехническом».

Это верно! Совершенно верно! Гораздо большего можно добиться, взявши за основу хорошее показательное изучение одной или двух отраслей промышленности или транспорта, или даже торговли, чем растекаться мыслью по всем отраслям промышленности. Но не в этом лежит центр тяжести. Центр тяжести лежит в том, что политехнический труд, политехническая промышленность как основы общего образования имеют своей целью познакомить ребенка или подростка с применением научных данных к практике во всей их широте. Есть основные моменты этого производства: пар, электричество, машины и т. д. Общий подход к производству в его основных чертах, эти общие вещи, они, конечно, более или менее повторяются, слегка варьируют, какой бы вы завод или фабрику ни взяли. Само собой разумеется, что одно какое-нибудь производство, может быть, для этого не даст всех ресурсов, но, расширяя до двух производств, более или менее пополняющих друг друга, но друг от друга далеких, можно охватить все основные принципы промышленной жизни. А промышленность, связанная с торговлей и транспортом неразрывно, является вместе с тем сейчас социальной связкой, которая соприкасается со всеми сторонами науки, со всеми сторонами жизни.

Эта идея нами была положена в основу нашей теории политехнического образования. Нужно познакомить ребенка, подростка с тем, что такое труд человеческий сам по себе, что такое природа, которую человек побеждает, как развивались и до чего дошли орудия, с помощью которых человек побеждает природу, как менялся в соответствии с этим социальный человеческий строй, который все бо-

лее и более приспособляется к формам труда, к которым человек приходит на стадии победы над природой.

Отсюда можно преподать все, что нужно для действительно настоящего общеобразованного человека. Образованный человек должен знать, что такое человек и его труд, что такое окружающая природа, что такое борьба человека с природой и как эта борьба людям удается, куда это течет и идет. Человек должен изучать и литературу в такой степени, как явления природы, как человеческий организм, как первоначальнейшие машины труда. Все должно иметь место.

Нельзя найти ни одной проблемы, которая оказалась бы чуждой этой постановке вопроса. Нужно заботиться о том, чтобы не очень много набивать этими проблемами зубы, нужно выбрать те, которые являются наиболее важными для такого рода образования. При этом политехническом образовании мы одновременно получаем и «куколок» инженеров (под словом «инженер» мы разумеем вообще работника квалифицированного, обученного). Он имеет подготовку, фундамент, который может служить опорой для любой технической формы труда, которую он изберет и в которой хочет быть мастером.

Но мы имеем не только это, мы имеем в то же время мыслителя марксиста, молодого, конечно, юного, только вступающего в жизнь, но обладающего уже этим волшебным ключом, потому что марксизм — это великое научное открытие, равное открытию Коперника и Дарвина и, может быть, даже превосходящее их,— оно для социальной жизни, а через социальную жизнь для всей истории и науки дает в высокой степени правильный всеосвещающий подход. Вместе с тем такое политехническое образование и воспитание должно было дать, по нашей мысли, действительного революционера, а если это нужно, мирного строителя,— если эти дети вырастут в граждан тогда, когда революционное разрушение уже перестанет играть первую роль,— человека, который, понимая историческую ткань, в которую его личность вплетена, знает, куда идет развитие общества и к какой долгой работе, творческой борьбе зовет его эта история.

Вот как мы в идеале предполагали строить эту школу как общеобразовательное учебное заведение. Конечно, мы здесь натолкнулись на огромные трудности. Скажем, хотя бы в отношении индустрии: она недоразвита в нашей стране, а вследствие войн и разрухи она принуждена была еще свернуться, и опереть нашу среднюю школу на фабрику и завод нам не удавалось. Конечно, только суррогатом явились бы школьные мастерские, но и этот суррогат для нас был совершенно недоступен. Снабдить школы мастерскими в массе, конечно, было нельзя. Обращаясь к земледелию — а в нашей земледель-

ческой стране это легче, мы вынуждены были бы стать на чрезвычайно отсталую форму труда.

Надо помнить, что такое труд вообще. Доски стругать или картошку садить — это совсем не то, что нам нужно. Не в том дело, что руки заняты. Это ничего общего не имеет с политехническим образованием, ибо политехническое образование базируется на научном труде. А когда нам приходится отступать от форпоста в науке, то мы, само собой разумеется, тем самым понижаем всю нашу базу. Это такие огромные трудности, при которых нам пришлось сказать себе, что там, где можно, мы будем опираться на лабораторный метод, на экскурсионный метод, искать возможности всякой широкой иллюстрации нашего преподавания.

Нам приходится пользоваться смешанным методом. Метод такой школы, которой становится постепенно фабзавуч, имеющий свои недостатки и трудности, но и имеющий счастье быть марксистской школой, быть непосредственно связанным живыми нитями с заводом, его методы нам приходится смешивать с методами более абстрактного характера, более близкими старой учебе. Тем не менее я думаю, что программа ГУСа * очень счастливо разрешает проблему, которую совершенно идеально разрешить нельзя. Нельзя говорить о том, как будет плавать рыба, положенная на стол: она вообще плавать не будет. Поскольку у нас нет трудовой марксистской школы, за исключением фабзавуча, нет настоящей почвы, страна отстала, мы должны перейти к суррогату этой школы. Тот суррогат, которым явилась бы школа с преподаванием, вполне соответствующим программе ГУСа, является очень приемлемым, несомненно ведущим нас вперед, представляющим собою огромный шаг по направлению к нашему педагогическому и социальному идеалу.

Такова первая цель средней школы. *Вторая ее цель — создать среднего работника для жизни.* Уровень экономического развития страны определяется общим развитием ее масс и уровнем развития, которого достигает ее высший командный состав. На эти обе стороны часто обращают наше внимание. Еще недавно Совнарком устроил комиссию ... с участием ученых, с привлечением большинства наркоматов, которая поставила вопрос, как сделать, чтобы специалисты, выпускаемые нашими вузами, были более высокого уровня. Каждому ясно, что если наш командный состав: агрономический, инженерный, медицинский, санитарный — отстанет от Европы, то мы буржуазией будем биты, если только нас не выручит мировая революция. Но на тот промежуток времени, когда придется самостоятельно вести работу политическую и культурную, на этот промежуток времени мы будем биты и при условии, если у нас не будет

большого кадра специалистов, которые стояли бы на одном уровне со специалистами Западной Европы и Америки. Но нельзя поставить работу таким образом, чтобы иметь, с одной стороны, генералов, с другой стороны, хороших рядовых, но не иметь промежуточного звена. А между тем подготовка как раз этого среднего командного состава поставлена крайне недостаточно по количеству.

Вопрос о среднем техническом образовании имеет исключительное значение для нашей страны. Однако поставим прежде вопрос просто-напросто априорно: не должна ли вообще школа второй ступени в этом помочь? Мы потом увидим, что она не только должна, но не может не заинтересоваться этим вопросом. Но пока что нужно поставить вопрос: действительно ли вся масса кончающих школу второй ступени непременно должна переходить в вузы? Нигде этого нет. У нас, когда мы ставим себе целью привлечь все колоссальное количество выходцев из трудовых масс в школу второй ступени, мы не можем сказать, что нужно обучать там только тех, которые могут потом поступить в вуз. Нельзя ли так поставить школу второй ступени, чтобы она, давая политехническое образование, общее образование, в то же время была бы приспособлена к выпуску в свет людей, могущих занять сейчас же определенную техническую роль в государстве, т. е. сделаться специальными работниками в той или другой области? По этому вопросу можно спорить: нет, вы-де не занимайтесь этим делом, общеобразовательное так общеобразовательное, не портите ложкой дегтя нашу бочку меда и т. д. Но это было бы абстрактным суждением, потому что наша средняя школа стоит в особом положении по отношению к своей третьей задаче.

Третья же задача нашей школы второй ступени — давать материал для высшей школы. Это дело обстояло недавно еще из рук вон плохо. Во-первых, через школу второй ступени продолжала двигаться еще чуждая нам масса. Наша школа казалась расколотой на два лагеря, ведущих борьбу, из которых один лагерь оказывал активное и пассивное сопротивление тому, что делала советская власть.

Эта власть должна была найти себе помощников, которые знали бы дело и помогли бы ей. А между тем старшие братья и отцы тех детей и юношей, которые шли через школу второй ступени, определенно не хотели этого. Все их настроения были противоположны, в лучшем случае можно было добиться, чтобы они со вздохом сказали: ничего не поделаешь, приходится плясать под их дудку, пока их кто-нибудь не сломит. Конечно, это не есть та работа специалистов, преданных и самоотверженных, которую мог требовать революционный народ. Отсюда и недоверие к средней школе, которое продолжается и до сих пор. До сих пор вы можете встретить не только среди рабо-

чих, а и в Совнаркоме такое отношение: что касается школы второй ступени, то мы не уверены и в учительском, и в ученическом составе.

Эта школа второй ступени осталась надолго в руках той интеллигенции, которая либо объявила войну революции, либо осталась в положении скептического нейтралитета, либо в положении группы лиц, которых тащут за руку не совсем туда, куда они хотят. Этот факт создал для школы второй ступени один очень тяжелый и затруднительный момент. Так как нам нужно было как можно скорее получить специалистов, которые были бы нашими специалистами, и так как та трубочка, тот коридор, по которому они должны были переходить из класса в класс в школе второй ступени, не обещал ни быстрого, ни высококачественного с политической точки зрения (которая во время революции не может не доминировать) материала, то, разумеется, пришлось прибегнуть к другому методу, к методу пробития бреши прямо в стенах высшего учебного заведения и, так сказать, подстановки к нему временной лестницы, через которую мы стали набирать наиболее способных юношей и девушек; таким образом в короткий срок мы взяли на абордаж высшую школу и создали пролетарское студенчество.

Но оказалось, что школа второй ступени превратилась в некоторый нонсенс: не было и настоящей реформы, не давался и действительно жизненный материал. Все шло так, как будто бы этих девушек и юношей готовят по-прежнему, по-старому к дальнейшему продолжению образования в высших учебных заведениях. С трудом и жертвами, переходя из года в год, доходили они до последнего класса и затем упирались в стену: отсюда ничего больше, т. е. того, к чему готовились, не видать было как своих ушей. Получилась нелепость. Школы все время выбрасывали своих абитуриентов, и выбрасывали в буквальном смысле этого слова. Школа второй ступени — та труба, из которой материал должен был проходить в следующую машину для дальнейшей обработки, оказалась вдруг оторванной от машины, и материал стал падать на землю. Вместо того чтобы подвергнуться дальнейшей обработке, ибо школа второй ступени выпускает только полуфабрикат, который требует доработки, этот материал падал на землю никуда не годным.

Если мы к этому прибавим, что общее политехническое образование тоже хромало, что оно и до сих пор правильно не поставлено, то получается такая вещь, что наша средняя школа, отойдя от прежних воззрений на среднюю школу, правда в большинстве случаев декадентских и потерявших всю свою силу фактически, не пришла к политехническому образованию, с одной стороны, а с другой сто-

роны, не давала людей, приспособленных к жизни, и не давала проходить в высшие учебные заведения.

Так вот, товарищи, из этого положения нужно искать выход. Таким выходом, хоть и не окончательным, и является профессионализация второго концентра. Но она привела за собой целый ряд проблем.

Подготовка к профессии требует большой выучки. И есть опасность, что, увлекшись этим, мы сомнем политехнизм, которым мы очень дорожим. А вместе с тем это может также привести к понижению уровня подготовки поступающих в вузы.

Профессура, ректора и представители ведомств, которые были на комиссии Совнаркома, заявили, что высшие учебные заведения получают в общем плохо подготовленный материал, такой, над которым работать можно, но который нужно во что бы то ни стало улучшить.

Одним из поставщиков кандидатов в студенты будет все более являться школа второй ступени. Мы не можем поэтому при таком воззрении на будущее,— когда как раз то, что нас заставило в особенности болезненно подумать о школе второй ступени, когда это как будто относительно растет,— мы не можем не подумать об этом, нам нужно позаботиться, чтобы эта трубочка, этот канал не был засорен, чтобы на самом деле не оказалось, что у нас второй концентр приобрел технический характер, что он подготовляет кооператора-педагога и т. д., но не студента. Мы должны были об этом подумать, поскольку определенное количество определенным образом одаренных юношей и девушек будет проходить во все большей мере в вузы.

Наконец, есть и другие опасности. С одной стороны — опасность крайне поверхностного подхода. От того, что карася объявить поросем, он не делается скоромным блюдом. Если мы скажем — «профессионализировать», скажем — «у нас такой-то уклон», то что же получится? В одном уездном городке сделали школы второй ступени с дантистским уклоном. Очевидно, что выйдут такие дантисты, которые могут решительно и полностью лишить зубов революцию. Такая вещь вполне возможна. Наспех такие зауряд-педагоги, зауряд-фельдшера, зауряд-кооператоры могут выйти. При поверхностном подходе у нас могут получиться и такие товароведы, которые хотя и называются товароведами, но о товарах ничего не ведают. Таких мы можем подготовить, но чтобы можно было подготовить 16—17-летнего мальчика как товароведа, этого я себе не представляю. Наверное, он будет ведать этими товарами довольно плохо. Или, например, у нас есть такой агрономический староста. Это тоже будет 18-летний мальчик или девочка — «агрономический староста». Если мы будем забронировывать политехнизм, дадим четыре часа теории и шесть часов практики, то как бы не вышли эти «веды» просто невеждами. Может

быть, политехнизм мы ему забронируем, но когда он выйдет в жизнь, то он может оказаться совершенно беспомощным, как все те, которые выходят из второго концентра. Чему-то учились, к чему-то приглядывались, но это все игрушки по сравнению с тем, что требует жизнь. Это есть опасность. Я не говорю, что этой опасности нельзя избегнуть.

Но может быть другая опасность, которая заключается в том, что говорят: ты нам дай агрономического старосту, который знает дело как следует, дай дантиста, который может зуб вставить. Если в эту сторону палку перегибать, то полетит наш политехнизм. Мы даем маленький техникум, даем узенького специалиста, который перестает думать об общем образовании очень скоро, которого перегрузили практикой, из которого сделали мещанина, который умеет зуб рвать и т. д. Это тоже было бы печально.

Надо, чтобы политехнический канал не был засорен, чтобы технический уклон был реальный, чтобы он давал настоящие знания и умения, хотя бы не высшего порядка, но все же настоящие знания и умения, и чтобы при этом не перетянуть, чтобы этому технику, еще в сущности очень юному существу, не закрыть все горизонты. Все это надо принять во внимание нам и вам. Я не знаком еще с результатами вашей работы, с удовольствием ознакомлюсь с ними, может быть, часть вопросов перед вами уже стояла, и возможно, что вы нашли для них разумный ответ.

Еще большая опасность заключается в другом. Профессиональный уклон связан с выбором профессии. Значит, 15-летний мальчик или девочка должны выбрать себе профессию. Из чего выбирать? Они находятся в девятилетке, девятилетки иметь всех уклонов на свете не могут, они имеют, может быть, один-два уклона. Но то, что хотят сделать в этом отношении,— раз назвался груздем, полезай в наш кузов, или если влез в наш кузов, то уж называйся груздем, другого тебе хода нет, с железной фатальностью будешь педагогом или кооператором, смотря по тому, какую школу ты в 9 лет получил. Это уже ограничивает выбор профессии, и всякий здоровый педагог и просто общественник, которому дороги вопросы подбора соответственной квалификации работников, будет против этого протестовать.

Значит, надо предоставить возможность перегруппировываться, переходить во второй концентр другой школы. Это приводит к московской практике: просто второй концентр от семилетки отрывают, делают его особым учебным заведением с новым набором учеников и там продолжают занятия *. Вот эта сторона дела очень легко сводится к тому, что этот второй концентр перестает быть сколько-нибудь приспособленным к тому, чтобы давать нам высококвалифици-

рованных кандидатов в студенты, и превращается, в сущности говоря, в какие-то профессиональные курсы, для рекламы с продолжающимся обучением общеобразовательным предметам, которые имеют такое же значение, как солдатская словесность.

Сейчас МОНО изучается Наркомпросом во всех его проявлениях, и вот мы ждем того доклада, который компетентная комиссия нам даст. Конституция наша такова, что вмешаться пока мы определенно не можем. Прервать творчество мест мы не можем, и места в смысле уклонов творят и творят. И творят отчасти, конечно, благодаря медленности Наркомпроса.

Мы сами имели большие неприятные разговоры в недрах коллегии, упрекали товарищей, что работа над программами так медленно движется, что места не могут не творить и творят совсем не то... Для марксиста социально творить — это ходить по острию бритвы: полсантиметра направо отклонился — пропасть, полсантиметра налево — ересь. Мы имеем большой недостаток — то, что мы работаем довольно медленно, что мы позволяем себе довольно продолжительные сроки для того, чтобы думать, но большим достоинством нашим является то, что мы все-таки обдумываем и действуем осторожнее, чем места. Наша тяжеловесность проявляется не потому, что мы вообще тяжкоходы какие-то, а потому что вопрос чрезвычайно острый, чрезвычайно сложный. На каждом шагу приходится семь раз примеривать прежде, чем один раз отрезать. И то Наркомпрос часто резал, не примерив ни одного раза; нам теперь вовсе не хочется такого рода работу делать. Мы хотим делать по мерке, а места делают приблизительно, как арестантскую одежду: если брюки будут длинные — подкачай! Вследствие этого оказались некоторые плоды местного творчества, не предусмотренные и, может быть, не идущие туда, куда мы хотим.

Ваша конференция должна сыграть колоссальную роль в деле освещения поставленного вопроса. Здесь можно принять во внимание удачное и неудачное из этого творчества, можно принять во внимание и наши работы и продвинуть дело вперед с большей определенностью.

Я еще пропустил одну вещь: есть некоторые члены Наркомпроса, которые совсем не стоят на московской точке зрения о профессионализировании второго концентра, но и они тем не менее предлагали такие вещи, как отрыв самого второго концентра от семилетки. С одной стороны, предлагалась такая формула, что в тех случаях, когда в некоторых девятилетках этот второй концентр оказывается недостаточно питаемым и важным для места, можно их переносить на другую семилетку и создавать вторые концентры в лучше поставлен-

ных школах; при этом сказано — ни в каком случае не допуская отрыва второго концентра от той семилетки, при которой он создан. С другой стороны, нам предлагали некоторые товарищи, члены коллегии, новый набор для второго концентра.

Коллегия эту точку зрения отвергла и сказала, что все те ученики данной семилетки, которые согласны на данный уклон, на данную специальность, в первую голову проходят туда. Если остаются вакантные места, то можно дать принципиальную возможность каждому кончающему седьмой год поискать такую школу, которая будет более подходящей для него. Обеспечить детей так, чтобы все проходили по заранее обдуманному и проведенному плану, чтобы каждый нашел ту профессию, которую он пожелает, это трудно. Известное свободное передвижение нужно предоставить и нужно придумать методы всяческого практического содействия передвижению тех, которые хотят в данную школу попасть.

Мы предполагаем, что не за горами то будущее, когда наша экономическая жизнь, по свидетельству всех ее хороших знатоков, развернется так бурно, что никто и не предполагал такого бурного развития. Она развивается так бурно, что при этих условиях, может быть, не за горами то время, когда мы вернемся к школе-девятилетке не только как к нормальной средней школе, но и как к типу, подлежащему развитию в большую сеть, т. е. удвоению и утроению, потому что мы сейчас уже имеем такой сюрприз, что когда мы явились в Совнарком, чтобы потребовать до 1 млрд. 600 млн. рублей на осуществление плана введения всеобщего обучения, рассчитанного на 10 лет, то Совнарком сказал нам в ответ: извольте переделать план на 7 лет. Мы говорили, что это безумная мечта, что это неосуществимо, а нам говорят: вы отстали, пожалуйста, переделайте. Вот при таком росте возможностей нам было бы сейчас очень глупо проделывать стремительно все те операции, которые, по признанию Владимира Ильича, были продиктованы исключительно моментом острой нужды. Когда нужда проходит, это значит — начать петь за упокой, когда едут на свадьбу. Нам не нужно этого.

Я, товарищи, от души желаю, чтобы мы не обманулись, и, наверное, этого не будет в тех ожиданиях, которые мы возлагали на вашу конференцию. Мы говорили так, хотя, может быть, это и конфузно для Наркомпроса, который сам должен отвечать за свое дело: вот постойте, когда соберется конференция, многое для нас выяснится; там коллективным умом, вместе с представителями мест — с педагогами, мы сможем сделать большой шаг вперед в этом деле, в котором осторожность должна быть на первом плане и где ни в какой мере нельзя дольше грешить медлительностью. Я надеюсь, что вы

поможете Наркомпросу выйти из состояния кризиса той коллективной работой, которую вы проделаете на данной конференции, и мы выйдем из этого кризиса совершенно ясными путями.

Первое дело — видеть ясный путь, а идти по нему мы сумеем, потому что сейчас заподозрить кого-нибудь в отсутствии желания отдать свой труд, свою добрую волю во имя построения соответствующей величию нашего времени и народа школы мы ни в коем случае не можем. Но нам нужно в области школ второй ступени с совершенной четкостью и ясностью видеть дорогу. Моя речь, которая должна была быть вступительной, но которая запоздала и вторгается посреди вашей работы, была только постановкой этих проблем. Я хотел ввести вас внутрь этих проблем, как они мне и коллегии Наркомпроса рисуются, и просить в этом отношении вашего содействия и вашей помощи.

1925 г.

Задачи курсов заведующих окружными отделами народного образования

Если бы Февральская революция оказалась последним пунктом революционного движения 1917 г. в нашей стране, то и тогда перед просвещенцами и в особенности перед теми лицами, которым буржуазные партии поручили бы руководство делом народного просвещения, встали бы существенные задачи — в стране бедной специалистами по просвещению, в стране чрезвычайно отсталой, с глубоко азиатским укладом культурной жизни в кратчайший срок провести такую работу, которая повысила бы наш культурный уровень до уровня западноевропейских стран.

Но Февральская революция не смогла задержать дальнейшего развития, за ней пришла революция Октябрьская. И она усложнила эти задачи до сверхчеловеческой трудности.

Мы знаем из ясных и четких рецептов, которые давал в этом отношении Владимир Ильич, что Октябрьская революция вовсе не сняла задач, поставленных Февральской революцией, что наша революция должна доделать все то, чего не сделала буржуазная демократия. К своим словам о том, что основным препятствием к построению социализма в нашей стране является малая культурность масс, Владимир Ильич добавлял (правда, в другом контексте), что если бы пролетарская революция произошла в Германии, Англии или другой высокоцивилизованной стране, тем легче было бы прийти к социализму. А какой там культурный уровень? Что они там — осуществили уже у себя подлинно научную марксистскую педагогику? Ничего подобного. Там есть только высокие формы культуры буржуазной; но Владимир Ильич полагал, что и они были бы нам очень наруку. Всякие пролеткультовские разговоры о том, что нам нечему учиться у Запада, встречали со стороны Владимира Ильича самый резкий отпор.

Но Владимир Ильич не впадал и в другую ошибку. Он не думал, будто нашей задачей является привитие европейской культуры на европейский лад, т. е. без учета специальных задач пролетарского классового развития в области культуры и просвещения. Владимир Ильич прекрасно понимал, что при наличии советской власти и диктатуры пролетариата многие буржуазные вещи могут приобрести совсем не буржуазный характер. Многое мы можем взять из области техники. Можно повернуть пушку, порождение строя эксплуататорского, на 180° и использовать ее в классовой борьбе против буржуазии.

Но все ли можно так взять в области идеологии? Нет, не все, потому что буржуазия многое явно извратила во имя своих классовых интересов. Для всякого коммуниста, для всякого марксиста это ясно. Каждая наука, не имеющая диалектическо-материалистической основы, когда под нее подводится фундамент марксистской гносеологии, совершенно перестраивается; из нее выветриваются все остатки идеализма, и она от созерцательной точки зрения переходит к точке зрения активной, деятельной. Нет ни одной такой науки (кроме самых сухих отделов математики, не являющихся принципиальными, а представляющими как бы выработку математического языка, способов выражения), которая не подверглась бы такой переделке, когда под нее подводится марксистская база. Переходя от физико-химического цикла естественных наук к биологическим и еще более — к гуманитарным наукам, мы будем встречать все больше и больше буржуазных фальсификаций. При желании установить хотя бы некоторую корреляцию между марксизмом и содержанием этих наук приходится их совершенно перестраивать.

Наши научные кадры, еще только вербующиеся, формирующиеся, далеко еще не пересмотрели всего объема наук с точки зрения марксизма; но это не может служить оправданием для того, чтобы отмахнуться от этой задачи и сказать, что мы будем преподавать науки в таком виде, в каком их дает буржуазия. Преподаваемые в наших школах (от низших до высших) науки должны быть построены так, чтобы по меньшей мере не мешать выработке марксистского миросозерцания.

Вот почему перед нами встала задача — пересмотреть объем и сущность знаний, которые дают наши учебные и научные учреждения по всем отраслям, и в особенности по обществоведению, где мы могли получить в наследство только сплошную политическую ложь, сплошной маргарин, фальсификат. Это — первое.

Во-вторых, буржуазия в своих школах стремилась дать рабочим только то количество знаний и умений, которое делало бы их наи-

более приспособленными для эксплуатации. Выгоднее эксплуатировать племенной скот, чем плохой, и образованного рабочего, чем необразованного. Но образованный рабочий может зато скорее возмутиться против эксплуатации. По мере роста образования рабочий становится более доходным, но и более опасным. Поэтому задача буржуазной науки по отношению к эксплуатируемым всегда заключается в достижении двух целей: получить доходного рабочего и задушить в нем критическую мысль, по возможности заменив ее законом божьим, а где это невозможно — какой-нибудь буржуазной этикой, какой-нибудь сладкой водицей в виде «патриотического» преподавания истории и т. п., которая создала бы в народных массах предпосылку для приведения их к безропотному состоянию эксплуатируемых животных.

Само собой разумеется, что буржуазии совсем не надо воспитывать в том же духе своих детей. Из школы для народа не должно быть выхода в высшие классы, но для детей буржуазии создается высшее образование. Я не буду рассказывать о той борьбе, которая (особенно после войны) происходит в европейской высшей и низшей школе; сущность ее заключается в требовании буржуа, чтобы его сын или дочь были вооружены максимумом знаний, дающих не только кусок хлеба, но и толстый слой варенья на этом хлебе. Но такая школа, которая дает возможность получить действительные знания всем слоям населения, соответствовала принципу «laisser faire — laisser passer» * — принципу манчестерства. Когда обострившаяся борьба потребовала от буржуазии большей боевой сплоченности, усилилось другое направление — утверждать и воспитывать в детях дух классового единства, благодаря которому так силен пролетариат. Индивидуалистическому буржуазному классу, когда он стал переходить к интенсивному наступлению, пришлось воспитывать самодисциплину, боевой кастовый дух.

Приходится иногда встречаться с требованием, выдвигаемым населением (в особенности молодежью) нашей страны — дать всем высшее образование. Это, конечно, абсурдное требование. Но мы должны воспитывать всю массу в духе единства. Наша среда не может разделяться на вождей и чиновников, с одной стороны, и на слепо подчиняющуюся им массу — с другой. В. И. Ленин говорил, что наш специалист должен быть человеком подотчетным массам, что он не кто иной, как исполнитель воли масс, берущий на себя наибольшие трудности и стоящий под контролем этих масс. В нашей Красной Армии ясно видна установка, которую мы имеем во всем нашем обществе: самый важный начальник нисколько не выше по своему классовому весу, чем всякий красноармеец, и отличается от

него только тем, что несет иные, более сложные и ответственные обязанности. Этот принцип позволяет нам, несмотря на некоторый разрыв функций, строить нашу школу, разделенную на ступени, все-таки как единую школу, в которой каждый ученик при равных способностях имеет равные возможности пройти как можно дальше в отношении объема знаний, получаемых им в процессе образования.

Какой же тип работника мы должны выработать в нашей школе как единый тип? Этот единый тип есть строитель социализма и борец за него.

Но есть ли в нашей стране, с точки зрения моральной культуры, материал для выработки сознательных, понимающих свое дело борцов за социализм? Бóльшая часть наших работников прошла школу классовой борьбы в подполье, в условиях царского режима. Нигде в мире нет революционеров, которые вырабатывали бы свое марксистское мировоззрение и свою закалку передовых борцов рабочего класса в такой тесной связи с непосредственно революционной практикой. Есть страны, где пролетарские партии всю свою жизнь работают легально; есть такие, где они нелегальны, но существуют не как партии, а как кружки. В нашей Коммунистической партии — гигантская сила нашей страны. Но кто может отрицать, что и в наших рядах есть элементы, связанные с мещанством, политически неграмотные, пьянствующие и т. д.? За нами тянется темное крестьянство, на нашем пути мы беспрестанно сталкиваемся с тупостью мещанина, азиатской темнотой, закоснелым обывательским индивидуализмом. Все эти элементы, все это отсталое население давит на нас, толкая развитие страны и ее культуры в направлении буржуазном. В этой среде мы видим, с одной стороны, желание барствовать, желание управлять всеми, а с другой стороны — подхалимство. И то и другое в равной мере — отличительные признаки мещанства. Часто они соединяются друг с другом: с одной стороны, «чего изволите», а с другой — «могу и в морду».

Владимир Ильич говорил, что бороться с крупной буржуазией сравнительно легко. У нее есть правительство, армия, есть вожди, есть своя тактика; она дает нам открытые бои. А вот у мещанства нет ни тактики, ни армии, ни вождей, ни четкой формы,— за голову его не схватишь, ибо самой-то головы нет, это бесформенная стихия, грязная стихия. Приходится нам с ней иметь дело и в школе. Поскольку мы берем ребенка не немедленно после его рождения, а уже подвергшимся влиянию семьи и общественной среды, он является в школу уже с известными, часто весьма вредными предпосылками. Школа с ними борется, стараясь воспитать из ребенка борца за со-

циализм, а улица, мещанская среда действуют часто в противоположном направлении. В таких трудных условиях мы должны строить у себя народное образование.

Но, может быть, при этих трудностях мы разрешаем эти вопросы хотя бы в благоприятных материальных условиях? Может быть, у нас есть хорошие помещения, хорошее школьное оборудование, достаточные средства? Может быть, мы в этом отношении находимся на том уровне, какого требуют серьезные цели, стоящие перед нами? Находимся ли мы по крайней мере в таких условиях, в каких буржуазия проводит свои менее трудные задачи? Нет, история заставляет нас работать в разваливающихся душных школах в три очереди, больше отравляя детей, чем развивая их, давая им больше угара, чем знаний; работать без учебников, с отвратительными учебными пособиями; в течение долгих лет толковать о трудовой школе и не иметь ничего похожего на трудовую школу. При этом даже таких плохих школ у нас недостаточно для того, чтобы охватить всех детей. Многие дети находятся вне школы, десятки тысяч детей находятся без призора и сами борются за свою жизнь, как волчата.

Это жуткая картина. Да, но что делать,— она точно отвечает действительности.

Но, может быть, все это можно преодолеть, потому что у нас есть умелый, толковый, опытный учитель, хорошо подготовленный, с марксистским подходом и т. д.? Нет, история ответила нам на это: вы будете иметь учителей, которые вначале будут совершенно саботировать вашу работу, потом придут к вам, но известный процент их все-таки не будет вам сочувствовать, а многие из них и не в состоянии кому бы то ни было сочувствовать, ибо это обыватели, мещане; только часть учителей будет работать с вами рука об руку, а остальные будут против вас злобствовать, ядовито шептать и разлагать окружающих.

Но, может быть, мы можем сказать: нас не запугаешь, плох учитель, но зато хорош Наркомпрос, хороши его отделы и органы на местах, и они нас спасут. Нет, здесь тоже не так уж хорошо. В этом никого нельзя винить, потому что нам не у кого было учиться. Все, что говорили Маркс и Ленин о просвещении, может улечься в тоненькую брошюрку, с которой далеко не уедешь, как бы талантлива она ни была *. Мы должны учиться у буржуазии и брать у нее все хорошее. Но заимствовать у буржуазии нам приходится с очень большой критикой, с большим разбором. Надо иметь в виду, что наше дело заключается вовсе не в том, чтобы Обломова превратить в Штольца. Этого нам не нужно. Мы должны подготовить не буржуазных деляг, а строителей социализма. Этому нам не у кого учиться. Правда, наша

педагогика лежит еще в яслях, но она уже родилась и дает уже о себе знать. Это начала признавать и западная буржуазия. Она начала присылать к ней своих волхвов, которые хотя злата нам не приносят, но зато хоть похваливают нас.

Известные достижения у нас есть, но приведены ли они в систему? В этом направлении работа ведется, но, конечно, недостаточная. Непосредственный работник просвещения и всякий руководитель должен знать все, что приходится преподавать в губернии, округе, уезде или в республике. Он должен хорошо разбираться в значении социалистического строительства, в роли просвещения в этом строительстве, он должен быть хорошим работником бюджетного типа, хорошим администратором и т. д. Надо сделать действительно хорошим инспектором того, кто занимает должность инспектора. А у нас еще часто бывают такие инспектора, о которых наши учителя имеют право говорить, что «хоть он инспектор, но зачем он нам нужен, я сам могу его поучить». Инспектор должен знать вопросы методологии, он должен знать основы программы ГУСа и т. д. Если руководитель ОНО не умеет разбираться в программах ГУСа, он — жалкий человек; если он и не будет говорить глупостей, а постарается отмолчаться, то и это будет учтено как один из признаков невежества.

У нас есть благо, которое может превратиться в зло для того из нас, кто обюрократится. Мы разбудили страну — и ребенка, и родителей, и педагогов. За время революции все они очень выросли. Но если мы застынем, закоснеем и они нас перерастут, то это превратится в зло для нас.

Руководителю делом народного просвещения нужно иметь энциклопедические педагогические знания, он больше чем кто бы то ни было должен учиться, учиться и учиться.

Вот почему я считаю в высшей степени рациональным и своевременным открытие наших курсов. Мы, которым предстоит читать вам лекции, хотим не учить, а учиться вместе с вами. Если работа будет вестись правильно, то первым результатом ее будет то, что мы приведем в ясность нашу психику, отдадим себе отчет в том, что мы думаем, что знаем и планируем. Нам нужно подытожить наш опыт. Кто может это сделать иногда в виде книжки, брошюры, написанной хотя бы в ударном, несколько спешном порядке, те все-таки как-то обобщают и проталкивают свой опыт. Опыт у нас огромный, но очень редко мы его запечатлеваем, разве в каких-нибудь методических письмах, циркулярах, проектах и т. п.

Курсы обязывают нас, при всей нашей занятости, найти время для того, чтобы продумать то, что мы изложим в лекциях. Лекции эти будут записаны и напечатаны, конечно в систематизированном,

уясненном изложении. Мы будем с вами прорабатывать ряд вопросов и семинарским путем, путем бесед и т. д. Надо, чтобы вся совокупность вопросов, которые я вам указал, была на курсах проработана. Та маленькая библиотечка книг, которая выйдет в результате этой проработки, может носить такое название: «Что нужно знать и помнить каждому организатору просвещения».

Это будет только этап, станция на нашем пути; жизнь пойдет дальше; но пройти этот этап и отметить его нам необходимо.

Поскольку наша работа не есть ни работа научная, ни работа педагогическая, а есть работа по организации обучения и педагогических процессов, постольку нам нужно обратить большое внимание на практику этой работы. Будет очень хорошо, если во время занятий нам удастся ввести вас в курс нашей непосредственной работы, чтобы вы могли кое-чему поучиться у нас, кое в чем нас поправить. Вам надо посмотреть, как работает наша коллегия, как работает наш организационный центр — ОПУ *, как работает МОНО * и т. д. Надо нашу машину использовать как лабораторию. Мы требуем от наших школ, чтобы они пользовались различными заводами как учебными пособиями, тем более необходимо использовать в качестве такого пособия для наших курсов аппарат Наркомпроса.

Вы не представляете собой молодежи, т. е., вернее, хотя многие из вас молоды, но вы не учащаяся молодежь — вы организаторы, стоящие на чрезвычайно важных и ответственных постах социалистического строительства. У вас, в ваших губерниях, округах, уездах имеется аппарат, которым вы руководите, и вы должны у нас поучиться, как вам у себя проводить такие же курсы и приобретенные вами знания проводить дальше по линии вверенных вам областей.

Наконец, я должен вам сказать, что вы призываетесь на эти курсы в момент, очень критический для Наркомпроса. Я считаю невозможным в моем вступительном слове говорить о широких планах реконструкции работы, которые мы прорабатываем сейчас. Наши намерения не нашли еще аппробации правительства, но мы считаем их уже достаточно зрело обсужденными для того, чтобы представить их вам. Мы будем во многих наших курсах прорабатывать и разбирать не только то, что есть сейчас, но и то, что мы планируем. Мы надеемся, что при вашей помощи наши планы станут точнее, так как они пройдут очень хорошую проверочную инстанцию. Кроме того, и вы уедете отсюда, зная не только опыт вчерашнего дня, но и выводы, которые Наркомпрос делает относительно завтрашнего дня, который он хочет, конечно, сделать лучшим, чем вчерашний.

Мы переживаем сейчас реконструктивный период. Это не значит, что мы сжигаем все наши старые корабли, это не отход от старого,

не ренегатство, а определенный рост: растет страна, растет социализм, растет наша социалистическая школа, растет наш преподаватель, растет общественность, растет и Наркомпрос, и, соответственно нашему общему представлению о процессах, количественные перемены переходят в качественные. Создается новая фаза развития, и приходится делать новые выводы. Думаю, что их сделают все лекторы и слушатели.

Я жду от этих курсов, которые должны по плану пройти в быстром темпе, в короткий срок, что они заинтересуют всех товарищей, пройдут при сознании огромной ответственности, в труде напряженном, но радостном, ибо каждый из нас будет понимать, что делает очень важное и плодотворное дело.

1929 г.

О преподавании истории в коммунистической школе

Я хочу сегодня побеседовать с вами на тему о преподавании истории. Мне кажется, что эта тема, пожалуй, явится наиболее важной из тех, которые я мог предложить вашему вниманию [1].

Прежде всего далеко не является бесспорным, надо ли вообще преподавать историю в правильно поставленной школе. На первый взгляд кажется диким самое сомнение относительно необходимости преподавания истории, потому что мы привыкли к тому, что уже издавна этот предмет является включенным в программу школ; в течение столетий считали мы, что знакомство с прошлым человеческого рода естественно входит в курс образовательных наук.

Однако тем не менее весьма авторитетные и талантливые мыслители выступили против этой идеи. Между ними мы видим Ф. Ницше, который в целом ряде пламенных страниц доказывал, что одной из гибельнейших особенностей нашей культуры является ее ис-

[1] Лекция была прочитана при далеко не дружелюбно настроенной аудитории учителей в 1918 г. в Петербурге. Не уступая аудитории ничего в принципах, я старался выдвинуть на первый план тот присущий коммунистическому подлинному марксизму практический революционный идеализм, который, по моему мнению, легче всего может привлечь к нам симпатии лучших интеллигентов.

Вопросы преподавания истории были позднее прекрасно разработаны Институтом гуманитарных наук при Наркомпросе под руководством такого мастера, как М. Н. Покровский. Все же я думаю, что предлагаемая лекция может оказаться и сейчас полезной. *(Примеч., сделанное А. В. Луначарским при переиздании работы в 1923 г.— Ред.)*

торичность. Он считал, что современный человек чересчур обременен всякого рода воспоминаниями, связывающими его примерами, традициями,— словом, старое, мертвое захватило живого и не пускает его. Ницше доказывал, что человек, который рассматривает себя как некоторое передаточное звено от совершенно определенного прошлого к неопределенному будущему, склонен к детерминизму, к рассматриванию себя как единицы, все поведение которой установлено этим мертвым прошлым *. Подобный человек так парализован этим сознанием, что не обладает революционной отвагой в деле строительства.

Вы знаете, в эпоху французской революции энциклопедисты относились к истории как к враждебной стихии. В знаменитой книге Вольтера «О сущности истории» так и говорится, что из истории можно учиться тому, насколько глуп человеческий род, какую массу ошибок он совершал, и только в последнее время, говорит Вольтер, разум начинает проникать в отношения человеческие *. Вольтер был человеком предрассветных сумерек, а французская революция считала, что разум уже вторгся целым потоком света в историю. С этой точки зрения на первый план выдвигали не традиции, не господство истории, а господство разума, строящего все сызнова.

Когда после французской революции наступила эпоха реакции, то эта реакция, между прочим, опять выдвинула историчность против рационализма. На место естественного права, или разумного права, она опять поставила историческое право. Опять стали повторять, что если человек будет бунтовать во имя разума, во имя какого-нибудь принципа против установившегося в течение веков курса событий, то все его старания будут напрасны.

С другой стороны, правда, эта историческая школа, в лице великого философа Гегеля, указала и другое, а именно, что прогресс человечества — это факт, человечество движется вперед, так же точно невозможно ускорить и видоизменить его развитие, не считаясь с прошлым, как и задержать это развитие во имя прошлого, ибо прошлое, настоящее и будущее — это одна цепь планомерного движения, в котором воля отдельного человека не играет существенной роли и которое развертывается по своим законам, для Гегеля законам логическим.

Так вот мы прежде всего ставим такой вопрос: поскольку мы приучаем человека мыслить исторически, даем ему очень большое количество знаний о человеческом прошлом, да еще к тому же внушаем ему мысль о закономерности развития, не делаем ли мы его рабом этого прошлого? Ведь действительно, в течение долгого времени человечество живет под обаянием прошлого. Если взять жизнь той же деревни, то там до сих пор вы, вероятно, услышите часто повто-

ряемую фразу: «Как отцы и деды жили, так и нам нужно жить». Это ведь основной принцип психологический, который держал человечество в рабстве, в косности в течение десятков тысяч лет, ибо человек в огромном большинстве случаев, в огромные периоды своего развития, был консерватором, благоговел перед прошлым. Все вековое казалось ему священным, а все новое — подозрительным, глупым, странным, чуждым.

Мы теперь приходим к выводу, почти прямо противоположному, мы склонны думать почти так же, как думали революционеры французской революции, что все старое заражено известными пороками, что все старое это есть ночь человеческого полусуществования, потому что оно заполнено развитием общества классового, в высшей степени несправедливого, где права и счастье большинства были принесены в жертву меньшинству общества, основанного на заблуждении и невежестве одних и на хищничестве и насилии других.

И поскольку мы так относимся к этому прошлому, не является ли опасным такого рода историческое обучение, которое, в сущности говоря, как будто бы впадает в старое русло чрезмерного интереса к этому прошлому?

Однако при ближайшем рассмотрении совершенно ясно, что такая постановка вопроса является в высокой мере абстрактной. Если мы возьмем вообще понятие истории, если потом мы будем подменять его представления о прошлом и будем говорить в терминах настоящего, прошлого и будущего, тогда, конечно, мы можем строить только блестящие парадоксы. Но если мы поставим вопрос не вообще о том, должна ли преподаваться история, а о том, *как* преподают историю и нельзя ли ее преподавать *так,* чтобы она *не была* препятствием к творчеству, то мы войдем в самую суть дела.

Прежде всего в старой школе очень большую роль играла в полном смысле слова мертвая история. Вообще всякая зубрежка, всякое запоминание известных правил, чисел или фактов ради самого запоминания играли в этой прежней школе чрезвычайно большую роль. Теоретики старой школы так и говорили: «Важно не знание, которое приобретает ученик, а формальное развитие его мышления, и для этого совершенно несущественно, какое содержание ему дается, нужно только гимнастически упражнять ум». Когда человек делает гимнастику, разве вы говорите после этого: «Ну вот, люди двигали руками и ногами, а что из этого вышло?» Никто этого не станет спрашивать, потому что продуктом явилось упражнение мускулатуры, все тут делалось для упражнения. Так же говорила и старая школа: совершенно не важно, приобрел ли человек какие-нибудь знания, а важно, что он упражнял мозг, формальные и логические

способности. С этой точки зрения рассматривалось и преподавание мертвых языков. Говорили: «Нам совершенно неинтересно, полезны ли будут человеку латинский или греческий языки, а важно то, что они мощно упражняют его духовные способности». Таков аргумент формальной школы. И только по мере того, как развивалась новая реальная школа, поставившая на первый план именно приобретение знаний и заявившая, что приобретение реальных, нужных для жизни познаний и умений лучше всего развивает человеческий организм и его способности,— формальная полусхоластическая школа стала медленно уступать ей место.

Формальная школа и к истории относилась чрезвычайно своеобразно. Все сводилось в ней к запоминанию огромного количества хронологических дат: когда родились и умерли цари, когда происходили различные сражения и т. д. Если вы возьмете обычную хронологию и увидите то количество битв, происходивших в разных местах между разными народами, которые надо запомнить ученику, вы скажете: «Для чего, при какой надобности, при каком жизненном случае понадобится цифрами на память определять, когда имели место разного рода бойни во все века?» Но этого требовали на экзаменах. В эту хронологию вкладывался чрезвычайно сухой перечень событий мировой истории, под которой нужно разуметь исключительно внешнюю историю, перемежающуюся с анекдотами о великих людях, главным образом с коронами на головах. Это было, действительно, мертвое обременение памяти. Думали, что достигают развития человеческой памяти, а на самом деле загромождали ее, так как память должна развиваться в том направлении, чтобы путем свободной ассоциации идей в каждый данный момент, взявши какой-нибудь исходный пункт, можно было бы мобилизовать все свои познания.

Таким образом, эта мертвая история не заслуживает никакой пощады, она должна быть искоренена полностью. Ей нет места в свободной школе.

В сознание европейского человечества в течение XIX столетия очень сильно вкоренилась правильная по существу идея, что ни одно явление не может считаться изученным, если оно не рассмотрено в генезисе и эволюции. Мы живем в большом лесу фактов, и нам нужно знать относительно каждого дерева, относительно каждого растения, как оно зародилось и развилось. Среди них есть молодые деревца, есть очень старые, и каждое должно быть ретроспективно исследовано. Только тогда, когда мы знаем происхождение и развитие каждого такого социального растения, мы знаем его в сущности.

Метод такого подхода, конечно, правильный, и из этого делали вывод — история является-де одной из доминирующих наук, потому

что показывает, откуда произошла и как развилась та или другая страна или то или другое отдельное учреждение и т. п.

Но к этому вопросу примешивались еще и некоторые социальные тенденции. Формальная школа преследовала совершенно определенную цель — до некоторой степени затупить сознание подрастающей молодежи. На это имеются прямые доказательства. Имеются докладные записки немецких педагогов, которые они подавали высшей власти, защищая формальную школу. Там они прямо и определенно заявляли, что формальная школа дает истинных верноподданных и что это верноподданство оказывается покачнувшимся там, где место формальной школы заступает школа реальная *. В латинской школе в формальном и мертвом преподавании истории была явно эта тенденция замертвить мозг, превратить его из живого критикующего существа в мертвый аппарат.

В школе с подходом методически-историческим тоже была своя тенденция. Вы знаете, что идея революции постоянно противопоставляется идее эволюции. Самое это противопоставление совершенно нелепо, ибо как же можно отрицать тот факт, что в природе имеют место катастрофы? В июле прошлого года мы присутствовали при гигантской катастрофе — горела в течение 12 дней звезда первой величины, которая потом погасла [1]. Это был, конечно, необъятный мировой пожар. Так что научная теория эволюции нисколько катастроф не отрицает. Взрывают динамит, а он в одну секунду разносит громадные скалы. Это не противоречит законам природы, это только значит, что сила потенциальная, сила скрытая, мгновенно превратилась в силу действующую. Эти силы были в скрытой форме, имелось предрасположение к тому процессу, который потом выразился во взрыве. Но тем не менее эволюционная тенденция, отрицающая революционный принцип, так постоянна, так прочна, что на недавнем совещании с профессорами по вопросу о реформе высшей школы господа ученые даже в этом 1918 году щеголяли перед нами заявлениями о том, что они, как ученые геологи и биологи, не могут согласиться на слишком революционную реформу *.

Все в природе, согласно этой теории, происходит путем медлительного процесса; это свойственно-де и истории. Никто больше, чем историки, не старался закреплять это антитворческое представление о непременной медленности и постепенности общественного развития. Исходя из совершенно правильного метода изучения происхождения и развития каждого явления, историки стали носителями апокрифа,

[1] Как раз подобное явление имеет место в день, когда я перечитываю эту работу, раннею весною 1923 г.

ереси о медленности всякого нормального развития, стали проповедниками медлительности.

Само собой разумеется, что такой историзм должен быть также совершенно определенно искоренен из школы не только потому, что он противоречит той творческой полосе, в высокой степени катастрофической, в которую человечество вступило, но и потому, что он бьет в лицо самой науке, так как история полна революций, полна внезапных катастроф.

Но помимо этого история в старой школе преследовала и другие определенные цели, из которых можно выделить две главные. Прежде всего это было обучение любви к родине, любви к отечеству. И в настоящее время еще Всероссийский учительский союз на последнем своем съезде, идя по стопам учителей буржуазной Западной Европы, стал говорить о том, что необходимо придать изучению истории *национальный характер* и воспитывать в учениках «здоровую любовь к родине».

Я не знаю, что разумеется под здоровой любовью к родине. Что это значит? Поскольку дитя говорит на своем родном языке, оно к нему привыкает и его любит. Но значит ли это, что оно должно утверждать, будто русский язык самый лучший, а французский и немецкий никуда не годятся? Бросается в глаза нелепость такой постановки вопроса. Значит ли это, что он должен *предпочитать* свой родной язык другим языкам или нет? А если он не должен *предпочитать* свое родное, то в чем, собственно, выразится этот *национальный* взгляд? Это до некоторой степени проклятие человечества, что мы не можем слиться в единую человеческую семью, потому что языки, разнородность быта создают препятствие к такому братству. Есть ли хоть один разумный человек, который бы не сказал, что перед лицом бойни, которая в течение трех лет отправляет на кладбище человечество, мы можем мечтать о чем другом, как не об уничтожении национальных перегородок, благодаря чему исчезла бы возможность бросать немецкого рабочего на русского и т. д.

Та постановка вопроса, о которой идет речь, что нужно-де подчеркивать «национальный» характер воспитания — любовь именно к своему прошлому, русским особенностям и т. д., она льет воду на мельницу господ, которые желали бы посредством этого приема создать военную мощь для такой России, при помощи которой можно было бы защищаться от нападения других разбойничьих единиц и нападать на них. Эти другие «разбойничьи» единицы — Германия, Франция и т. д.— точно так же, конечно, воспитывают «национальное чувство» у себя. У соседей всегда предполагается тенденция на нас напасть, и вы прекрасно знаете, что эта тенденция, действитель-

но, кроется под патриотизмом. Любую книжку вы возьмите за эти годы, и вы увидите, что какой-нибудь патриот Милюков *, великолепно считает, что защищать Россию — это значит забрать Константинополь, потому что это-де необходимо для *развития* России. Таким образом, из этого кровавого клубка никоим образом вырваться нельзя. Самая здоровая любовь к родине заключается в том, что ее никакая школа привить не может. Если я родился в известной обстановке, то у меня есть привычка к этой хотя бы скудной природе с чахлыми березками, я буду невольно предпочитать ее всей роскоши юга, я буду ее любить, и для этого не нужно, чтобы мне *прививали* эту любовь. Мне не нужно вдалбливать, что я должен любить свои родные пейзажи. Это глупость, это все равно, что учить блондина быть блондином. То же самое можно сказать и относительно любви к своему языку. Поскольку это язык моей матери, я к нему предрасположен, я на нем получаю образование. И мы настаиваем, чтобы каждый инородец мог учиться на своем родном языке.

Но тут заметьте, когда мы скажем, что татарин, или киргиз, или башкир должны учиться на их языке, то русский патриот ответит: «Как же, вы таким образом раздробляете Россию, губите ее, потому что вы отрываете инородцев от русской литературы, вы отдаете их узенькой национальной культуре». А когда вы настаиваете на преподавании прежде всего русского языка, разве вы этим не отрываете их от мировой литературы, разве вы этим не ставите перегородок?

Нет, будем в этом отношении совершенно объективными и скажем: нужно воспитание *интернациональное,* человеческое. Воспитывать нужно человека, которому ничто человеческое не было бы чуждо, для которого каждый человек, к какой бы он нации ни принадлежал, есть брат, который абсолютно одинаково любит каждую сажень нашего общего земного шара и который, когда у него есть пристрастие к русскому лицу, к русской речи, к русской природе, понимает, что это — иррациональное пристрастие, с которым, быть может, не надо бороться, если в нем нет ограниченности, но которое отнюдь не нужно *воспитывать.* Это воспитание было необходимо только там, где русского солдата надо было бросить на германского или иного какого-нибудь солдата. Там нужно учить, что все остальные солдаты басурмане, что все остальные *неверные,* все остальные «немцы». На этой культурной стадии надо воспитывать враждебное чувство по отношению к другим и преувеличенную преданность к своему; национальное воспитание тесным образом связано с милитаризмом.

И конечно, есть люди робкие, люди без горизонта, которые гово-

рят: позвольте, если мы не будем вооружены, если не будет патриотизма, то наши соседи разорвут, растерзают нас и т. д.

Если мы так будем говорить, так будут говорить немцы, будут говорить шведы и т. д., то мы не вырвемся из кровавого болота. Так бы и было, если бы судьбами человечества руководила буржуазная интеллигенция. Иначе думает рабочий класс, которому в самые недра его души запала мечта об объединении всех пролетариев. И только благодаря «национальной школе», проклятой национальной школе в Германии, где немцы искуснее всех поставили свое преподавание «патриотизма», только потому, что этой «национальной школе» удалось с детских лет настолько притупить немецкое сердце, что призывы интернационала оказались еще поверхностными,— только потому возможна стала мировая бойня.

Вот почему мы, социалисты, прежде всего должны положить в основу преподавания интернациональный принцип, принцип международности, принцип всеобщности человечества. И только с этой точки зрения всемирная история может нами преподаваться.

Вторая сторона дела — это этические примеры, примеры всякого рода «доблести», почерпывавшиеся доселе из истории. Очень часто они совпадают с тем патриотизмом, о котором я говорил, и история фальсифицируется в указанном духе. Если вы возьмете учебники всех стран, то вы скажете, что история там не научная, всякий историк подтвердит, что это маргариновая история. Но нам возразят, пожалуй: да, она изменена в «воспитательных целях» для того, чтобы развивать «патриотизм» и дать примеры исторической «доблести».

Если школа классовая, то подбираются соответствующие примеры. Например, в самодержавной стране нет более «удобного» примера доблести, чем, скажем, легендарный подвиг Сусанина.

Наоборот, если возьмете школу во времена французской революции, то вы увидите, что и там историей пользовались как примером доблести. И в картинах Давида *, и в речах Конвента, и в каждой почти семье не рядом с Библией, а выше Библии чтились книги Плутарха, и можно сказать, что Плутарх в некоторой мере оказался властителем умов и подрастающего поколения, да и зрелого, потому что у Плутарха-то находили примеры республиканской доблести. Им нужно было укрепить свой патриотизм, тогдашний французский патриотизм, который объявлял войну дворцам и мир хижинам, нужно было укрепить тот патриотизм, который сливался в то время с заветами великой революции. И они старались вернуться к республиканскому Риму, чтобы там почерпнуть примеры высокой республиканской гражданственности.

Я думаю, что такое этическое использование истории всегда и при всяких условиях возможно, но вряд ли может быть в какой-нибудь мере задачей школы. Школа — это учреждение научное. Она ни в коем случае не может и не должна подчинять свое преподавание каким-нибудь частным целям, выбирать, например, из всего моря исторических фактов одни и замалчивать другие, чтобы таким образом на известного рода обмане построить свое воспитание. Поэтому как неправильно, когда учителя-монархисты собирают все, что говорит во славу королей и против республиканского режима, так неправильно, когда республиканец собирает все, что может представить королей чудовищами, и старается выдвинуть все, что говорит за республиканский режим. И в том и в другом случае нет преподавания истории, есть только стремление насиловать волю и естественное развитие интеллекта подростка или ребенка, пользуясь его невежеством и представляя перед ними факты в одностороннем освещении. Поэтому такого рода «этическая» задача истории также должна быть отброшена.

Резюмируя, можно сказать: мертвая история, загромождающая память фактами и цифрами хронологии, должна быть отброшена, преподавание истории с той точки зрения, чтобы научить людей «идее» постепенности, эволюции, должно быть отброшено; преподавание истории в направлении создания «народной гордости», «национального чувства» и т. д. должно быть отброшено; преподавание истории, жаждущей в примерах прошлого найти «хорошие образцы» для подражания, должно быть отброшено. И поскольку эти четыре основы должны быть отброшены, остается очень мало от преподавания истории в старой школе.

Теперь перехожу к положительной стороне моей проблемы. И здесь опять мы у дверей встретим того же самого Ницше. Я нарочно опираюсь на него для того, чтобы показать, в какой мере вопрос этот может быть спорным. Тот же самый Ницше, который убедительно опровергал необходимость преподавания истории, написал изумительную по красноречию тираду, в которой говорит об историческом человеке. Он говорит: приходит человек, которому не чужд ни один из моментов прошлого человечества, который реально чувствует все, как будто бы он сам страдал с первым дикарем, как будто бы смена дня и ночи, счастья и горя, гонений и победы, которую переживало человечество, все пережито им самим, будто бы он есть момент в развитии одного и того же существа, которое чувствует себя наследником всего этого прошлого, имея в своем сердце, как сокровище, всю скорбь, всю радость и все надежды его, лицом обращен к его будущему, по отношению к которому рассматривает себя как

творца, как определитель этого будущего и как промежуточное звено между многострадальным прошлым и светлым грядущим. Здесь Ницше намечает то, что является основным в преподавании истории в школе.

Основная черта нового человека, которого мы должны воспитать, должна заключаться в том, чтобы он чувствовал себя строителем, чтобы он помнил, что силы, которыми он располагает, должны быть развернуты до максимума не для того, чтобы ему быть счастливым, чтобы господствовать, а для того, чтобы строить, чтобы вложить от себя какую-то ценность в то вечно человеческое, что существовало до него и будет существовать после него, то вечно человеческое, которое не может быть создано усилиями единицы, а создается усилиями масс.

Это есть основное коммунистическое, ибо что значит коммунизм? Это именно значит, что человек найдет наконец себя на лоне общества, что он не будет противопоставлять себя этому обществу, как собственник определенной частной собственности, как посаженный в психическое одиночное заключение, но что он себя восприметкак элемент целого человеческого моря, связанный непрерывно со своим соседом справа и слева и с тем далеким, который через этих соседей является его современником, и с тем дальним, который предшествовал нынешнему поколению и который начал ткать ту ткань, которая непрерывно продолжается и нитями которой приходится пользоваться для дальнейшей работы.

Коммунист отличается от индивидуалиста именно тем, что, говоря «человек», он тем самым предполагает «человечество». И если он так себя рассматривает, он не может начать какую-нибудь непланомерную работу, он должен считаться с общим, он должен свои силы гармонизировать, координировать с усилиями других, тут должен быть общий план. В средние века, например, люди в течение 300 лет строили общими усилиями какой-нибудь собор, и каждый из строящих мог запечатлеть в нем свою личность в тех витралях, капителях, орнаментах, в тех особенностях, которые ему лично доставалось делать. И так шла обычно работа, которая в десятом поколении, передавая свечу из рук в руки, в конце концов от фундамента достраивалась до шпиля. При этом каждый должен был считаться с выработанным стилем, и потому, что каждый индивид с этим считался, эти соборы кажутся произведением одного многоликого гения. Вы получаете от средневекового собора впечатление колоссального разнообразия и в то же время великого единства. Это многообразие и это единство средневекового строительства достигалось инстинктом коллектива, сознанием, что это вся Флоренция строит, что это весь

Антверпен строит, что он строит в течение трехсот лет храм тому богу, которого все горожане признают.

И вот, по мере того как коммунистическое начало будет доминировать над принципом одиночества и принципом «человек человеку волк», каждый начнет рассматривать всю человеческую историю как своего рода великую постройку, при которой наделана масса ошибок, которую нужно не только достраивать, но и исправлять, которая болезненным путем, путем злобы и борьбы, воздвигается все-таки, как некая Вавилонская башня, воздвигается для того, чтобы коснуться неба и оказаться лестницей, по которой человек может подняться к искони поставленному им идеалу человеко-божества, действительного всезнания, действительной всеблагости.

Это есть центральная нравственная идея коммунистического строя, и постольку история приобретает сразу совершенно новый лик. История — это *мое* прошлое, история — это прошлое той постройки, которую я сам начну в свое время строить, она моя родина, непрерывно со мною связанная, и в сознании того, что настоящее короче дуновения уст, момент, который никогда нельзя остановить между безднами прошлого и будущего, в сознании этого человек является историческим человеком и охватывает судьбы человечества, как бы свою собственную судьбу. Тут и источник методики преподавания истории как в ее интеллектуалистическом аспекте, т. е. с точки зрения тех сил, которые дает человеку ее разумение, так и с точки зрения тех импульсов, которые она дает эмоциональному развитию.

Прежде всего относительно *интеллектуальной* стороны истории. Ошиблись бы мы, если бы сказали, что в общественном творчестве мы имеем дело с материалом податливым, с которым можно делать все, что угодно. Наоборот, мы имеем здесь дело с организмом весьма сложным, создавшимся в веках, с определенной общественной обстановкой, где имеются готовые классы и группы, находящиеся в готовых условиях, при данных средствах производства, при данных источниках сил человечества. Отсюда следует, что мы прежде всего должны научно, объективно исследовать, что же такое общество. И здесь на первый план, действительно, выдвигается тот исторический метод, к которому подходила и некоммунистическая наука. Прежде всего надо обследовать, беспристрастно изучить, что такое наше общество. А для этого нужно изучить все явления нашего нынешнего общества в их происхождении и развитии, надо восстановить перед собой без гнева и любви, совершенно беспристрастно, действительную историю всех тех учреждений, классов и понятий, которыми мы окружены и с которыми нам придется иметь дело.

Но коммунистическая постановка вопроса в значительной степе-

ни отличается от той постановки, которую придавала истории буржуазная наука. Она отличается в двух плоскостях.

Прежде всего и буржуазной науке не чуждо было понятие о закономерности человеческого развития, и она искала, в чем же заключается закономерность.

Сама по себе история есть ряд конкретных фактов, и каждый отдельный факт истории случается только один раз. Но в этой текущей реке фактов есть закономерность. Сопоставляя между собою эти факты, можно вывести законы исторических явлений. Правда, здесь нельзя делать опытов, правда, здесь факты неповторимы с почти полной точностью, как, например, можно повторить химический процесс, но тем не менее огромное количество фактов позволяет, сопоставляя их, делать известные умозаключения. И таким образом на почве истории является то, что называлось философией истории, а сейчас называется социологией. Социология есть наука о законах общественного развития, как биология является наукой о законах жизни. Биология может сказать очень много о том, как человек зарождается, как родится, как крепнет, как стареет. Биология — не биография, ибо в биографии человека может, например, случиться, что он в 11 лет умер или что он стал горбат или ослеп. В биологии подобные факты не принимаются во внимание, и, когда биолог рассказывает естественную жизнь человека, он будет говорить о его рождении, детстве, юности, старости и о неизбежной смерти как норме. Такая же разница между тем, что можно назвать историей, и социологией, т. е. наукой о *нормальном* развитии общества.

Но кто же развивал историю, кто занимался этой наукою? Историки? Историки — это люди ученые, люди науки. Но историки не *делали* историю. Писали ее они, но делали историю историки редко. Историки в реальной борьбе не участвовали, они люди определенной обстановки; они сидят в кабинете, думают, читают и пишут, это профессора, это ученый люд.

Историк, как и всякий человек, находится в зависимости от того, к чему он привык. Он подходит к фактам невольно и неизбежно с точки зрения тех предпосылок, которые у него в быту создаются. Если это историк-интеллектуалист, человек математического склада мышления, то с его точки зрения окажется, что мышление руководит всем. И Гегель говорил, что если действительность не соответствует законам мышления, то тем хуже для нее.

Другие историки, которые отдались истории со страстью, которые были большими или малыми Шекспирами истории, увлекались борьбой страстей блестящих личностей, которые в этой драме играют роль.

Ведь всякая драма стремится не к чему другому, как дать оживленное театральное отражение кусочка жизни. Такой историк-драматург старается инсценировать, как бы заставить ожить эти мумии прошлого, его интересует борьба страстей, борьба честолюбий и т. д., и он начинает рассматривать историю как результат борьбы человеческих чувствований и желаний. Между тем реальная жизнь строится не для художественного эффекта; конечно, страсти играют свою роль, но основа истории строится не так, и социолог, который стремится схватить прежде всего массовые законы, должен искать их в чем-то действительно массовом, где доминировало бы не личное, а что-то подлинно захватывающее миллионы и потому независимо от воли каждой отдельной личности создающее новые и новые формации.

И вот до этого буржуазная мысль добраться не могла, и когда до этого дошла коммунистическая мысль, то лучшие из буржуазных историков пошли по пятам коммунистических мыслителей.

Современная научная история, в сущности говоря, в значительной мере признает объективную научность коммунистической постановки, которая сводится к следующему: основным фактом истории человечества является борьба человека с природой за свое существование. Все живое борется с природой, и все формы жизни и быта всего живого продиктованы этой борьбой. То же самое относится и к человеку. Весь склад его жизни продиктован потребностью питаться, размножаться, сохранять себя, оградить себя от вредных условий среды и использовать полезные условия, чтобы развиться, усилиться. Но разница между человеком и животным заключается в том, что животное видоизменяется само, под влиянием природы, причем неприспособленные вымирают или в целых поколениях вырабатывают новые органы, которые продиктованы изменившимися условиями. Человек же на известной стадии развития, благодаря своим рукам и своему более развитому мозгу, мог делать себе инструменты, орудия и при помощи этих орудий изменять известный кусок природы: свое стадо, поле, свое жилище, орудие превращать в нечто более для него приспособленное. Он изменял природу, и эта измененная природа отраженно действовала на него и вызывала новые изменения. Когда появился огонь, это произвело переворот во всем существе человека, это обогатило его разум, и он придумал новые способы воздействия на природу и опять изменил ее, а вместе с тем себя.

Но по мере того, как человек стал побеждать природу, по мере того, как он начал исторгать из нее все новые и новые блага, он поднял внутреннюю борьбу за эти излишки. Сейчас не время распространяться о том, как на этой почве происходил захват военной

аристократией имущества, как происходило превращение врагов в пленных, порабощение одних людей другими. Все это — часть социальной истории, которая сводится к борьбе классов между собою за власть над трудом и над продуктами труда.

И вот коммунистическая мысль пришла к выводу, что тут лежит основание истории и когда говорят — *общество*, надо прежде всего спросить, из каких классов оно состоит, на какие группы делится и в каких сочетаниях эти группы находятся между собой. И вы увидите, что тогда все до мельчайших фактов данной истории окажется понятным и освещенным этой доминирующей над всем борьбой классов.

Если вы спросите, какой класс будет побеждать, то будьте уверены, что будет побеждать тот класс, который выдвигает начало хозяйства более продуктивного. Социализм убьет капиталистический строй, потому что он экономически выше. Но для него не было основы, пока не было капитализма, пока капитализм не создал десятки миллионов пролетариев и концентрированное машинное производство.

И если вы захотите дать объективный очерк истории, вы должны дать историю труда. И на этой истории инструментов и приемов у вас будет строиться возникновение частной собственности и другие изменения экономического характера, а потом и все остальные.

Таким образом история общественной структуры будет вытекать из истории труда. Перед вами выяснится вся история человеческих отношений. Вы увидите, что наука черпала свои материалы из этих трудовых завоеваний человека. Вы увидите, что религия, мораль, законы принимают тот или иной вид в зависимости от того, какой класс доминирует, и что часто бывали две религии, две морали в одном и том же обществе, как, например, в старом Риме — христианская и римская, потому что один класс имеет одни убеждения, а другой — другие.

Вся совокупность явлений человеческой жизни выравняется, приобретет стройный характер, когда вы за красную нить, которая будет руководить вами, возьмете именно историю труда.

Конечно, я тоже очень бегло могу наметить относящиеся сюда идеи. Маленьким детям на первой ступени будет лучше преподавать, опираясь на какие-нибудь предметы, реальные продукты культуры, рассказывать о том, как они сейчас производятся, о тех законах, которые с ними связаны и которыми мы пользуемся для выделки этой вещи, затем сказать, что это не всегда было так и раньше люди делали так-то и т. п. Так гораздо правильнее начинать. Надо заинтересовать ребенка чем-то конкретным, и только позднее можно перейти к систематической истории труда.

Теперь с точки зрения *этической* и *эмоциональной*. В чем тут заключается разница между буржуазной точкой зрения на историю и социалистической? И здесь вы увидите огромную пропасть. Заметьте, что буржуазия была двойственна и двойственно ее отношение к истории. Бросаются в глаза главным образом две точки зрения — исторический фатализм и исторический индивидуализм.

Одни историки говорят так: ничего человек не в состоянии сделать, все движется по неизменным законам. Буржуазия весьма склонна к этой точке зрения, к точке зрения абсолютной закономерности в истории. Пытаться остановить текущие события так же нелепо, как пытаться остановить солнце на небе. Человек плывет по воле реки, которая влечет его туда, куда хочет, а руль и ветрила могут быть употребляемы для устройства своих мелких дел, но не для управления судьбами человечества — такова доктрина буржуазии, власть имущей. Иначе смотрит мелкая буржуазия.

Мелкая буржуазия была притесняема крупной буржуазией и не видела исхода; интеллигенция была в большей своей части в зависимости от буржуазии. На этой почве возникали мелкобуржуазные революционные вспышки, участие мелкой буржуазии и интеллигенции в революциях 1830 и 1848 гг., на этой почве развивается всякого рода литература отчаяния. И вы видите, как в искусстве романтическом одновременно присутствует элемент бунта и элемент мистического пессимизма, который породил впоследствии декадентство, в одну сторону, и более революционное искусство, анархическое искусство — в другую.

Эта мелкая буржуазия не хочет согласиться, что она должна быть жертвой Молоха истории. И так как она не умеет организоваться и ее представители борются только силой своего личного таланта, именем своего *я*, которое стремятся отстоять в этом ужасном буржуазном строе, то они склонны преувеличивать роль личности в истории.

Они говорят: *человек* — это настоящий носитель своей судьбы. Им хочется верить, что они являются источниками каких-то сил, что они в состоянии сдвинуть землю. Само собой разумеется, что отсюда проистекает целая масса иллюзий, целая масса утопий, ибо на самом деле это не так, и индивидуальные человеческие усилия совершенно ничтожны сами по себе, когда идут вразрез с духом времени; когда они идут вразрез с великим творением, являющимся результатом воли гигантских масс, они стираются при столкновении в порошок.

Коммунистическая мысль [1] одинаково далека и от одной и от дру-

[1] Социал-демократическая меньшевистская мысль впала теперь в русло крупнобуржуазного капитализма и «приспособила» к нему великое учение Маркса.

гой точки зрения. Коммунистическая революционная мысль, порождение класса пролетариев, говорит так: массы движут историю и в ней лежит железная закономерность. Но какая? Давайте конкретно рассмотрим, в чем же она заключается. Да, было время, когда человечество было косно и протестовать против судьбы было бесполезно. Протест был гласом вопиющего в пустыне, это был писк мыши, которую раздавливала историческая кошка.

Но не всегда так бывает. Бывают эпохи застойные и бывают эпохи стремительного развития. Да, мы действительно на реке, но посмотрим, что это за река и куда она течет, и будем памятовать, что труд есть основа всего человечества, труд, который есть творчество. В конце концов всю историю создают люди. Но они только не сознают своей силы, они разбиты между собой на отдельные классы, и при этом колоссальное большинство их пульверизировано, превращено в человеческий порошок, не имеет своего классового сознания. Но вот наступило время, которое радикально меняет все. Все классы не только на верхах, но и в низах начинают сознавать свои настоящие интересы. Многомиллионный класс, который составляет большинство населения, в целом ряде стран является носителем гигантской трудовой мощи и одновременно сознает, чего ему нужно. Ведь если труд идет все дальше и дальше, если накопление мощи в руках человека действительно прогрессирует, то, само собой разумеется, совершается и прогресс сознательности человека. И чем больше он становится царем природы, тем более для каждого работника, который совершает очень сложный процесс, нужно сознание этого процесса в целом. И стало быть, человечество должно выйти из ночи раздробления к сознанию того, куда же направляется этот процесс в целом. И тогда наступит великий перелом, тогда сознание окажется не только достоянием немногих, которые направляют эту слепую стихию в ту или другую сторону, тогда сознание это перейдет в самые массы, они, подымаясь, возьмут в свои руки собственные судьбы. Такими массами могут быть только пролетарские; крестьянство в общем осталось в периоде, который свойствен земледельческим полудикарям. Но по мере того, как крестьянство втягивается в капиталистическое хозяйство, оно тоже выходит из застоя и начинает чувствовать себя членом всемирного целого, тогда и оно усваивает пролетарскую логику и может сделаться братом пролетария.

Стало быть, с точки зрения коммунистического понимания истории мы не фаталисты, мы не говорим, что роль личности равна нулю. Наоборот, все большее и большее значение приобретают такие вожди, которые, зная объективное развитие истории, заражают этим знанием сознание масс. Уже сейчас происходит осознание всем чело-

веществом своих собственных судеб. В этот мучительный, но вместе с тем спасительный и лучезарный момент истории мы имеем горькое, но прекрасное счастье жить. И коммунистическая идея есть стремление низов, осознав человека как нечто единое, взять в свои руки земной шар и сделать из него то употребление, которое даст подлинное счастье всем. И поскольку эта идея сознается массами, постольку коммунизм может говорить: да, все в социальной природе закономерно и все вместе с тем становится сознательным и целесообразно планомерным.

Но силы прогресса встречают противодействие в тех классах, привилегии которых должны быть разрушены. Стало быть, здесь дело идет не о простом всеобщем сознании, а об осознании интересов большинства, против которого меньшинство, заинтересованное в остановке прогресса, направляет обманутую им бессознательную часть этого большинства, в силу чего этот величественный переворот происходит в форме революционного потрясения.

Таково воспитание социальной воли коммунистической идеи истории.

Теперь несколько слов о чисто этической стороне. Я уже сказал, что новым моральным самосознанием человека является представление о себе как о части некоторого вечного целого. Человек-коммунист не может говорить того, что говорит Мопассан в своем знаменитом сочинении «Одиночество». Он говорит: «Всякий человек одинок, пусть у вас есть жена, пусть у вас есть самый близкий друг, но разве вы знаете, что делается у него под его черепной коробкой?» * Так думает буржуазный интеллигент. Он это чувствует, ему кажется, что все ему враги. Но имеется и другая среда, где живет великое содружество, которое делает людей абсолютно солидарными, так что все в жизни другого становится дорогим. В этой среде имеется сознание, что *я* индивидуально ничто, но *мы,* пролетарское *мы,* это есть громадная сила, коллективный Мессия, который должен изменить мир. И тогда, само собой разумеется, зарождается целое море солидарных чувств и это *мы* настолько начинает доминировать над *я,* что судьба этого *мы* становится более интересной, чем своя собственная судьба.

История должна именно эти чувства развивать, или, вернее, эти чувства захватить, и осветить в душе ребенка.

Подросток должен знать, что человек смертен, что человек преходящ. Неважно, несущественно собирать сокровища на этом свете для самого себя, чтобы сказать: много у меня добра, ешь, пей и веселись, душа, и чтобы потом в отчаянии увидеть перед собою костяное лицо смерти. С этой точки зрения безотрадность полная. Бессмертия наука

дать не может, она либо ставит знак вопроса, либо более честно отвечает: «Нет!» Поэтому если бы человек чувствовал себя только личностью, то был бы действительно жертвой безотрадности. Совсем другое дело, когда вы разворачиваете историю во всей ее мучительной борьбе и в целом ряде эпизодов этой строительной борьбы человечества раскрываете внутренний смысл этого процесса, который есть процесс борьбы за человеческое совершенство, который есть процесс борьбы за богатство человеческого рода, за развитие всех заложенных в человеке способностей; когда вы раскроете эту внутреннюю сущность в ее былом проклятии, в ее внутренних муках, в сопротивлении косных элементов, когда вы раскроете всю эту картину перед ребенком, вы внушите ему то, что, я бы сказал, свойственно солдату в рядах вдохновенной армии, когда он, поставленный в первые ряды полка, идущего в атаку, знает, что, наверно, умрет и не увидит победы, но думает о том лишь, чтобы победил его полк, его армия. В данном случае этой армией является международный пролетариат. Вот это есть настоящее историческое самосознание, это есть новый этап, это есть то, в чем новый человек ищет и находит бессмертие.

Мы будем воспитывать в человеке исторические горизонты. Не ту мягкую, дряблую любовь, которая боится причинить боль себе и другим и к которой нас зовут люди, не понимающие, что мы находимся в периоде борьбы, что сейчас от нашего поведения зависит, быть может, на столетия количество жертв, которые будут принесены. Мы воспитываем в человеке идею того, что он ответствен перед массами, что ему и его братьям дана возможность строить дальше и всякая слабость с его стороны роковым образом скажется на дальнейшей постройке. Многое придется строить вновь, если он ошибется и не выполнит всего того своего долга, который он добровольно берет на себя как определенное звено великой цепи.

И вот, поскольку мы разовьем в нем это чувство солидарности с людьми, которые строят космос, поскольку мы вдохнем в такого ребенка то новое гражданское самосознание, тот подлинный человеческий облик, который явится доминирующим в будущем, постольку он и личность свою отыщет здесь, он отыщет особенную *свою* силу, свою личную способность к такому сотрудничеству и скажет себе: я должен развивать свои силы, чтобы в общем хоре дать свою собственную ноту, сливающуюся с усилиями других в один общечеловеческий аккорд.

Итак, эта новая школа должна создать солидарность между людьми, как бы далеко они друг от друга ни отстояли и какими бы пограничными столбами они друг от друга ни отделялись; точно так же она должна воспитать в человеке реальное чувство бессмертия рода

человеческого. Это есть победа над временем, это есть победа над пространством, это есть «единодушие» человеческое, в котором создается великое... Человечество идет к созданию огромного коллектива. Каждый индивид приносит *свою* лепту и получает в обмен те блага, которые накопились всеми.

Таким должно быть преподавание истории и воспитание через историю. И для этого мы должны требовать от преподающего чрезвычайно серьезной научной подготовки, и притом социалистической. Мы должны требовать от него также известной художественности, известного умения дать картины истории так, чтобы они нашли отклик в сердце ученика.

Но будем ли мы иметь такого учителя? Мы *должны* его иметь, должны к этому стремиться, ибо педагог именно тот человек, который встречает ребенка у дверей ныне еще полуразрушенного и недостроенного храма, это — человек, который должен открыть эти двери и ввести ребенка в этот храм. Поэтому педагог должен уметь внушить ученику историчность, ибо входящий в храм человечества или его мастерскую должен сразу осознать себя не как нечто упавшее с неба, а как выросшее в течение веков и тысячелетий, как звено истории, которое продолжает дальнейший рост и которое ответственно за то, чтобы этот рост не направлен был в сторону.

Вот почему историческое развитие и разума и сердца является первоначальной основой самовоспитания педагога. Педагог не может не знать истории, педагог обязан знать, что такое человеческий род, и обязан его любить, иначе он не может привить эту любовь маленьким существам. А в этом заключается наша коммунистическая задача. Влить в великий поток маленькие ручейки, выходящие из колыбелей, вовлечь их в нашу Коммуну. Но нашей Коммуной является человеческий род, его прошлое, это — ее история, его будущее, это — ее идеал. И вот перед лицом этих величественных идей стоит педагог, который освещает сознание молодого существа во имя и силой человечности.

1918 г.

О постановке общественных дисциплин в школах второй ступени

Цель нашего сегодняшнего собрания — разрешение следующих вопросов: как поставить общественные дисциплины в школах второй ступени, как к этому приступить? Следует ли выработать примерные программы, или мы наметим какие-нибудь иные пути?

Мы все хорошо знаем, что в старых школах второй ступени преподавание истории было неправильное. Ученикам давались одни внешние факты истории, преследовалась одна определенная цель: развить в маленьких существах «патриотизм». Учитель-рутинер стремился привить ученикам эту доминировавшую тогда точку зрения; с этой закваской нам прежде всего надо было покончить.

При разрешении вопроса о постановке общественных дисциплин в школах второй ступени надо с совершенной отчетливостью поставить задачу с трех точек зрения.

Во-первых, с научной точки зрения — с точки зрения познавания, развития интеллекта и направления его воли. Конечная цель школы — овладение общим методом исторического исследования. Таким общим методом и является материалистический метод, марксистский метод, единственный могущий претендовать на истину.

Ученикам — мальчикам и девочкам — придется тут выяснить целый ряд вопросов: что такое борьба классов, из каких факторов слагается классовое общество, что такое труд и т. д. Нужно разъяснить основные принципы философии истории. Нужно, чтобы общая картина происхождения и развития человеческого общества была для ученика совершенно ясна, присутствовала в его душе, нужно дать ему общую картину построения истории культуры. И не только общим методом нужно вооружить ученика, но дать ему возможность и приобретения частных навыков. Это особенно важно в старших классах, а то школьники переходили в высшие учебные заведения без всяких

навыков и становились в тупик, не умели самостоятельно обращаться с источниками, не понимали, что значит «исследовать». Ученик должен иметь навыки к самостоятельным исследованиям, уметь обращаться с лабораторным методом.

Итак, первая задача — укрепление общего метода, вооружение частными методами. Это до́лжно преследовать, как в истории, так и в социально-экономических дисциплинах (это в отношении научном, в развитии интеллекта).

Во-вторых, с эмоциональной точки зрения мы должны преследовать развитие преемственности. Культивировался рационалистический подход. Рационализм является твердой стихией, с которой надо бороться. Победа над индивидуализмом, сознание «мы» вместо «я». Мальчики и девочки должны уметь найти в собственном прошлом глубокую солидарность с человечеством в прошлом. Кончая школу, наш ученик должен иметь точное понимание обусловленности свободы, не приводящей человека к фатализму, к порабощенности. Тут многие вопросы должны быть освещены: «Как я сам вхожу в эту историю? Как обусловливающий или как обусловленный?» Нужно привести ученика к оценке своих собственных сил. Эту проблему также нужно развить.

В-третьих, необходимо преследовать эстетическую цель, ведущую к живому представлению фактов. Для этого нужны соответствующие подходы (об этом подробно потом буду говорить). Раскрывать эпохи в живых представлениях — художественное изучение истории не должно отсутствовать. Прошлое не должно воскрешаться в форме мертвого скелета, а в художественном воспроизведении. Марксизм больше склоняется к самой сути, к железной необходимости, но прошлое нужно понимать, чувствовать и любить. Еще одно, что нужно преследовать,— это противоположность патриотизму — развитие чувства интернациональности, широчайшей солидарности. С точки зрения ближайшей задачи нашей — это одно из громаднейших орудий.

Резюмирую все вышесказанное: основная цель с точки зрения интеллекта — овладение общим методом и приобретение частных навыков. Второе — с эмоциональной точки зрения — развитие чувства преемственности. В-третьих, эстетическое и психологическое проникновение воспитания. Вот главные цели, которые должна преследовать школа.

Теперь как этого достигнуть? Посмотрим бегло первую ступень. В первую очередь нужно маленького работника познакомить с историей бытовой культуры, начиная с каменного века и кончая нашим веком. Тут в руках педагога много средств конкретизировать материал: и имитация, и картины, можно воспроизводить путем рисова-

ния, лепки, посредством игры. «Давайте играть»,— говорит учитель. И воскрешается целый ряд картин, переживается все прошлое.

Второй элемент — рассказ. Рассказывание ярких эпизодов (рассказывается, как сказка) в руках умелого педагога — это большое средство. Такие эпизоды часто перекладываются в игры; можно варьировать как угодно, если фантазия детей будет задета.

Третий элемент — изучение современного общества. Наиболее удобная форма — это путем экскурсий в мастерские, в жилища, в общественные учреждения, на фабрики, заводы. Каждой такой экскурсии предшествует беседа, после экскурсии опять беседы. Тут возможны и обмеры, и вычисления и т. д.

Четвертый элемент — это изучение Советской Конституции. Нужно им очень популярно и доступно объяснить, что старый мир — мир абсолютизма, капитализма. Наш идеал — социализм. Объяснить те неприятности и шероховатости, которые сейчас происходят, чтобы они не разочаровывались и понимали, каких самопожертвований требует стремление к идеалу. Отсюда будут разные вопросы: и назад, и вперед, и вширь и т. д. И почему голод, и почему холод, и почему война и т. д. Ответы должны быть даны, оправдывающие переворот и стремление к идеалу. И если на первой ступени правильно поставить игры, рассказы, эпизодические экскурсии в современные учреждения, элементы изучения правды революции, то этого будет достаточно, чтобы подготовить ученика ко второй ступени.

Перейдем теперь ко второй ступени. Конечно, трудно дать маленьким детям всю историю общественного развития — от первобытной эпохи до Маркса. Можно на двух-трех уроках рассказать первому году второй ступени, как люди представляли себе прошлое, как являлись идеи религиозные, мистические, закономерности явлений, привести их к марксовскому методу. Они получат априорную уверенность, как человек пришел к марксовскому методу и как нужно держаться в этом большом лабиринте методов.

Потом общие картины, которые должны вылиться в яркие характеристики основных эпох, разбить основные эпохи на несколько количеств. Эти яркие эпохи стараться зафиксировать, чтобы каждый раз видно было, откуда каждая последующая произошла, обратить внимание на кульминационные пункты, каждый раз на изучение хозяйственного быта, на классовый строй, на взаимоотношения классов и пр. Как это сделать? Руководитель говорит: нужно исследовать такую-то эпоху, вот источники. Эта работа раздается маленьким группам. Потом они представляют изученное в виде маленьких докладов, отчетов, потом — в виде выставки. Собирают в форме собраний, где живо осведомляют о результатах. После чтения определенных книг

отправляются в определенный музей, потом всякие дискуссии, беседы.

Когда материалы собраны, изучены, учитель приступает к суммированию. Опираясь на работу учеников, учитель делает выводы. В результате дается яркая характеристика определенной эпохи, что может служить источником для дальнейшей работы. Нужно привлечь и художественный материал: произведения художественной литературы, романы, стихи данной эпохи — и не только правдивые, но и разного освещения. Пусть сами дети дискуссируют, посмотрят, где истина. Это открывает массу живых мыслей. Можно еще рельефнее закрепить через сетки, через гравюры, нужно дать и выход детскому творчеству — пусть пишут повести, баллады и т. д. Наконец, это может увенчаться школьным спектаклем, празднеством в подражательно-имитационной форме. Эти исторические спектакли уже введены в школах и дают блестящие успехи. Помогают еще и альбомы, и рисунки, и эскизы по пройденной эпохе. После прохождения целой серии работ нужно приступить к монографическим работам. Ученик может выбрать монографическое исследование. Учитель направляет его к соответствующим источникам, он подготовляет реферат, своеобразную диссертацию, знакомится с частными методами, ведет дискуссии. Допустимо и монографическое изучение в виде повести, поэмы.

На последних годах второй ступени — уже социологические выводы, работы по формулировке законов общественной динамики. Учитель рекомендует, что нужно прочитать, скажем, из «Коммунистического Манифеста», учитель суммирует, задает задачи, как эти силы сказались в других больших событиях, скажем в Реформации. Находятся ли тут противоречия и почему? Потому ли, что не учтены исторические факты? Целый ряд вопросов философии, истории в связи с этикой будут затронуты. Можно разобраться в вопросах личности, в вопросах оценивания добра и зла. Почему мы не так оцениваем, как идеалисты, как фаталисты? Тут можно дать блестящие страницы из Герцена, Карлейля * о связи личности с историей. Детерминизм и прогресс и пр., пр. По общественным вопросам нужно поставить условие — обязательно учителя-марксиста.

Теперь другой вопрос — считать ли правильным приспособление к обстоятельствам и идти отсюда или стремиться создать программы для школ, мыслимых нами в идеале? Конечно, нужно стремиться к идеалу школы и остальные школы постепенно подтягивать к этому... Нужно исходить из максимальных программ, которые, может быть, будут применяться только в двух-трех показательных школах. Нужно идти снизу вверх, а низ поднимать вверх. Заниматься же школами, ныне существующими, приспособляющимися к обстоятельствам,—

это дело разных отделов народного образования, но не Наркомпроса. Но и они до сих пор мало сделали, они грустно сели на развалины Карфагена и смотрели, что скажут волхвы. В некоторых местах можно кое-что найти, но это только кусочки, небольшие оазисы. Нужно дать указания довольно детализированные, а при отсутствии таких-то обстоятельств поступить так-то и так и т. д.

По вопросам экономики. Краткое изучение истории экономических наук. Краткие характеристики эпох до капитала. Капитал. Его возникновение и рост. Нужно познакомить с международной торговлей, с машинным производством. Мировой рынок. Колонии. Банки. Тресты. Характеристика отсталых капиталистических хозяйств. Классовые государства. История рабочего движения. Возникновение пролетариата. Его рост. Переход от капиталистического хозяйства к социалистической организации труда. Экономическая программа Коммунистической партии. Предварительное изучение экономического состояния той страны, где они живут. Трезво, критически, с указанием недостатков. Знакомить можно путем экскурсий, внедрением в жизнь — в учреждения, в заводы, фабрики, больницы, в телеграф, почту, в пути сообщения. Тут учитель-социолог должен работать вместе с техникой. Таким путем они получат достаточно яркие образчики.

Нужно дать ученику понять, что он хозяин в этой стране, что страна была порабощена, что она только недавно освободилась, что она разрушена и что нужно взяться за ее строительство, возбудить в нем интенсивное желание вмешаться в эту жизнь и из развалин создать новую. Суммировать нужно дать самим ученикам. Более обширный круг нужно дать в последних лекциях.

Преподавание идет в последние годы лекционным путем, рефератным, самостоятельных работ. В последний год — уже в связи с географией. География к этому времени должна подойти и слиться с преподаванием экономики. Художественная сторона не должна быть забыта — тут можно дать и сатирическую литературу, дети могут создавать и свои произведения, нужно поощрять и революционную поэзию, не только подражание старому. Нужно преследовать вмешательство в гущу жизни и стремление к идеалу. Нужно создать преподавание для показательной школы и поднять наших учителей. Тут может быть дан целый ряд коррективов, но это в самых общих штрихах, что я хотел предложить вашему вниманию.

1920 г.

Искусство слова в школе

Один американский педагог, с которым пришлось разговаривать еще в 1919 г., сказал мне: «Не все ещё понимают, что карандаш есть абсолютно необходимое орудие для каждого человека, орудие общения. В самом деле,— доказывал он мне,— передавая другому виденное вами, вы набрасываете тут же в записной книжке для вашего собеседника чертеж или рисунок. Как бы ни была наглядна ваша речь или ваша запись, в полном смысле слова *наглядным* является только чертеж или рисунок. Человек, не владеющий карандашом как орудием рисования,— это полунемой или полуграмотный человек».

Все это очень хорошо сказано. Прекрасно также развивал американский педагог мысль о том, что урок каждого учителя должен чуть ли не наполовину сводиться к работе мелом на доске. Все это так. Однако язык еще важней карандаша.

Сделано ли все для того, чтобы овладеть этим орудием, имея в виду как устную, так и письменную речь? По-видимому, нет. Если более чем печально обстояло дело с действительно мастерским владением этим «орудием» в довоенной школе, то и мы пока что в этом отношении не только не подвинулись вперед, а пошли несколько назад.

Задачи преподавания языка многогранны, но их можно разделить на три основные плоскости: 1) элементарное владение языком, т. е. приобретение определенного запаса слов, умение правильно строить устную и письменную фразу, орфография и т. д.; 2) умение пользоваться языком для точного описания действительности или выражения логического хода мыслей. Это та сторона языка, которая должна быть доведена до совершенства у каждого ученого,— умение формулировать экономно и в то же время совершенно ясно содержание,

долженствующее быть переданным слушателям или читателям. Так как каждый человек должен быть в известном смысле ученым, т. е. должен уметь анализировать факты, делать выводы и передавать результаты своей умственной работы другим, то возможно большее совершенство владения языком как точным орудием передачи явлений и мысли должно являться целью школы.

К третьей плоскости относится художественный язык.

Великая беда — культурное обеднение — ждала бы человека, если бы он окончательно индивидуализировал свою жизнь. Мы не стоим, конечно, на точке зрения Бергсона *, что на самом деле интеллектуальная мысль и прозаическая речь являются чем-то вроде условной лжи, принятой человеком, что лишь интуиция, художественное восприятие и художественная речь, переполненная музыкой, могут в некоторой степени отражать истинный внешний и внутренний мир. Не в этом дело, не в противопоставлении интеллекта, с одной стороны, и эмоциональной жизни, с другой. Не противопоставлять их нужно, а сочетать, и при этом так, чтобы они не мешали друг другу в живой человеческой жизни. Самый ясный рассудок может и должен сочетаться с горячим и отзывчивым сердцем. Но в области приобретения *языковой* техники задачи должны быть поневоле разграничены.

Странными и скучными кажутся дидактические вставки в стихотворении и прозаически точное изложение фактов в романе. Правда, в случаях, когда статистические цифры или констатирование каких-нибудь массовых явлений сами по себе вызывают взволнованное отношение, мы встречаем такие переходы изящной словесности в научную, публицистическую прозу, которые не шокируют нас. Так, например, многие страницы Глеба Успенского, почти сухие в художественном отношении, будучи обрамлены художественным подходом и освещены то там, то здесь воспламеняющейся молнией образа или эмоционального выражения, воспринимаются и в наше время — а тем более воспринимались тогда, когда все это было живо,— как истинное художество. То же можно сказать о социологических, статистических и гигиенических вставках замечательных романов Ампа, посвященных различным формам труда и промышленности *, и о чисто прозаических, точных аналитических вставках, которыми очень богаты живые, горячие и художественные книги Фурманова.

Но все же это исключение. Исключением является и то, что тот или другой ученый не только в популярном, но даже в чисто научном сочинении может от времени до времени, уступая потребности живого эмоционального общения с читателем, заговорить языком художника.

В общем же и целом это два разных, существенно разных употребления человеческого языка. В одном случае преследуется цель элиминировать личность, констатировать факты, которые развертываются перед тобой; так, как сделал бы это каждый человек, обладающий достаточной зоркостью, наблюдательностью, знанием и умением выразиться. Это объективный язык. И надо всячески приучать ребенка и подростка к умению объективно излагать, ибо это приучает также и к объективности мысли. Объективность в человеке — огромная сила. Потеря объективности, спокойствия, беспристрастия в наблюдениях, совершенной точности в выражениях есть обезоружение человека перед средой.

Во втором случае мы имеем перед собой, наоборот, задачу рассказать о внешнем мире, пропустив его сквозь внутренний мир, т. е. придать ему яркую окраску, темперамент, характер момента, определяющие самую индивидуальность. Художественное произведение есть всегда оригинальное, т. е. субъективное отражение действительности или явлений сознания человека. Конечно, когда оригинальность эта доходит до оригинальничанья или когда мы имеем перед собою такого оригинала, который чувствует совсем по-особому, связь между рассказчиком или писателем и его слушателями обрывается.

На этом же зиждется и групповой, классовый характер литературы. Субъект данного рассказчика или писателя может носить в себе много родственного с определенными группами — с помещиками, буржуазией, интеллигенцией и т. д.— и не иметь почти ничего общего с рабочими и крестьянами. Писатель потому и становится групповым, что в своей субъективности он оригинально и выразительно дает на внешние факты отклики, свойственные, в общем и целом, определенному разряду человеческих существ. Толстой думал, что истинно великий писатель ближе всего к общечеловечности, т. е. что огромная оригинальность гения заключается в умении с недоступной для других силой давать художественные, кровью человеческого чувства политые формулы отношений к великим явлениям природы, общественной и частной жизни и т. д.— отношений, скрыто присущих всем людям, только после этой гениальной формулы осознающим свои собственные, до сих пор смутные переживания. Однако в обществе, резко разделенном на классы, такие общечеловеческие гении мало вероятны — да и то лишь в том случае, когда они выходят из группы относительно неопределенной, например из мелкой буржуазии, интеллигенции, и касаются вопросов наиболее общих.

Для нашего времени очевидной становится задача приобрести умение художественно отражать действительность и внутренние переживания на языке, который для этого должен быть кристалличен,

на языке, к которому легче всего может прийти все огромное разнообразие рабоче-крестьянских масс, бурно вступающих теперь в общественную, культурную жизнь. Темы, образы должны быть взяты из всех интересующих массы процессов строительства новой жизни, включающего в себя и создание великих вещей и создание нового человека. Весь грандиознейший революционный процесс, происходящий вокруг нас, вращается далеко не только в рамках интеллектуально поставленных и разрешаемых проблем. Науки и техники тут недостаточно: требуется величайшее напряжение воли, глубокое понимание сочеловеков, умение гармонизировать разнородные существа, сотрудничество, пересмотр — в видах строительства нового человека — наших отношений ко всем коренным, почти неизменным явлениям, как любовь, смерть и т. д.

Может ли школа в известной степени подходить к этой задаче? Конечно, может. Легко ли, однако, определить здесь пути школы? Конечно, очень трудно.

Дворянские и разночинские великие писатели сделали чрезвычайно много для усовершенствования нашего языка. Без изучения классических образцов (с точки зрения художественного языка как орудия, как материала, с которым придется иметь дело) нельзя представить себе хотя бы элементарного продвижения в рамках школы к овладению языком как орудием творчества и художественного воздействия на людей. Но вместе с тем классики, конечно, ограничены своим временем, теми группами, идеологию которых они выражали. Во времена Пушкина и Гоголя у нас был совсем другой темп жизни. С тех пор пополнился и наш словарь, изменился ритм наших задач и поступков. Не может быть, чтобы язык вследствие этого не испытал серьезнейших превращений. Однако где здесь у новых писателей уже что-нибудь отстоявшееся, действительно ценное, где результаты удачных поисков? Манерность, проявляющаяся в каждую эпоху, и индивидуалистические кривляния, которые под видом новых течений характерны для заката европейской буржуазной культуры, заразили и нас своими последними «измами».

Классик может оказаться несколько устарелым не только по темам, не только по тому, что он дает, но и по тому, как он дает. Но тем не менее мы имеем здесь нечто проверенное, установившееся, добротное. Мы не можем поэтому не исходить из классиков как из фундамента, как из основной серии образцов для изучения и подражания. Но мы сделали бы огромную ошибку, если бы отмежевались от современной литературы. Не говоря уже о близости и живости ее тематики и ее умственных и эмоциональных направлений, она и в своих формах, несомненно, должна с той или другой степенью верно-

сти отражать прямые изменения вкусов и способов выражения, свойственных всей далеко шагнувшей жизни.

Детей, конечно, прежде всего нужно приучать наслаждаться не только содержанием, но и формой произведений (как только они вступают в возраст, допускающий подобный подход); останавливать их внимание на музыкальности, красочности, выразительности той или другой фразы, на пластичности, динамичности той или другой фигуры и показать, чем и как это достигнуто,— это входит в круг того учебного чтения классических произведений, которое должно иметь место в школе. Вместе с тем при знакомстве с классиками необходимо чем дальше, тем больше выделять временное (указывая при этом в доступной для данного возраста степени, какими специальными условиями это временное определялось) и долговременное, остающееся глубоким и важным для нашего времени, опять-таки указывая, почему до такой, подчас на тысячелетия верной формулы дочувствовался тот или другой великий художник-мыслитель.

Нужна большая осторожность при чтении новых авторов. Нужен большой такт, для того чтобы различить в их произведениях и хорошее подражание классикам, и блистательное своевременное продвижение вперед в формальном отношении, и неуклюжий фокус, орнаментально словесные бубенцы, на самом деле не столько украшающие, сколько искажающие основное содержание произведений.

То же надо сказать и относительно содержания. Новая литература имеет весьма пестрое лицо. Здесь есть и напряженное желание выразить то, чего на самом деле писатель не чувствует (порою переходящее даже в халтурную подделку); здесь есть и действительное неумение охватить огромное новое содержание; здесь есть, конечно, и первые полновесные золотые слова о фактах послереволюционной жизни и сознания.

В собственных опытах учеников надо исходить из втягивания их в непосредственное, спонтанное и в силу этого непременно художественное изложение тех или других событий, действительно пережитых учеником. Этот непосредственный, так сказать, мемуарный реализм должен быть, на мой взгляд, основной колонной учебных попыток говорить на художественном языке. Очень хорошо, если эти попытки делаются не только письменно, но и устно. Художественный рассказ пережитого — огромная сила. Тех, кто способен к этому, следует поощрять; малоспособным давать хоть известное, относительное умение в этом направлении.

Но рядом с этим допустимо и фантазирование. Наши новые дети в значительной мере оторваны от религиозных предрассудков. Фантазия их не насыщена разной стародавней чепухой. Вряд ли они пу-

стятся в фантазирование нелепое и болезненное. Тем не менее детству и отрочеству (юности — в несколько иной форме) свойственны мечты. Мечты, начиная с детского лганья или детских мифов и кончая порывистыми молодыми романами, в которых изливается тоска по еще не изведанной жизни, на пороге которой стоит юноша, представляют собою как бы внутренние маневры, игру, упражнение, предваряющие полноту активности зрелого человека. Разумеется, если перегнуть палку в этом отношении, то можно толкнуть отдельные индивидуальности на упоение мечтой как таковой, на такие «уединенные наслаждения» фантастическими представлениями, которые станут потом только преградой между личностью и живой жизнью. Но надо помнить, что такие грезовые наклонности разрастаются до непомерных размеров и часто дают художественно изумительные продукты лишь в эпохи, не зовущие к активности и не открывающие перед личностью широких путей реального творчества.

Наше время не таково; это время практическое, боевое, техническое. Мы даже слышим среди нашей молодежи голоса о том, что нам не нужно страсти, пафоса, энтузиазма, что нам не нужно широкой и в то же время тонкой симпатии к сочеловеку, что нам не нужно горячей личной дружбы или утонченной любви (а между тем к утончению любви призывали и Энгельс и Ленин). Это вредные голоса, это вредный уклон, это иссушивание сознания человека, автоматизация его, приближение к машине, это фордизм, а не марксизм, это идеал САСШ, а не СССР.

Вот почему элементы фантазии, мечты, в которые молодой организм выливает свои потребности, свои представления о том, чего хотел бы, что должно было бы быть, являются превосходным моментом для воспитания тончайшей системы рефлексов в человеке. Надо твердо помнить, что не только те рефлексы, которые переходят в действие, определительны и важны; надо помнить, что без знания не доходящих до внешнего выявления рефлексов, которые мы называем мыслями, чувствами и желаниями (или в общей совокупности старым названием — психологией), нельзя знать человека. А без упорядочения этого внутреннего, т. е. не проявляющегося вовне мира, нельзя воспитать его. Вот почему мы считаем детское фантазирование в рисунке и особенно в устном и письменном рассказе важным элементом воспитания, долженствующим с переходом ребенка в отрочество и юность правильно расти и развиваться.

Последнее. Богатство общества в культурном отношении определяется единством в многообразии. Бедно и то общество, в котором все похожи друг на друга, как кирпичи, и то, где все различны, смотрят врозь, как куча бирюлек. Богато то общество, где каждая индиви-

дуальность имеет свои характерные особенности и дает другим индивидуальностям нечто неповторяемое при условии разнообразнейшего и теснейшего взаимодействия этих индивидуальностей. Социализм есть совокупность необычайно разнообразных, сложных и свободно объединенных, оригинальных индивидуальностей, в конечном счете объединенных в человечество, в этом максимально разнообразном и максимально гармоническом, насквозь сознательном и счастливом целом.

Поэтому школа не смеет подавлять индивидуальность, но она не смеет также допускать отщепенства. Ее цель — создание социальной индивидуальности, того, что можно назвать коллективистически воспитанной оригинальностью. И искусство слова в школе, как ни одна другая сторона школьной жизни, может быть путем такого воспитания индивидуальности и вместе с тем гармонизации с индивидуальностями, ее окружающими.

Я очень хорошо знаю, что скептики и пессимисты скажут: «К чему все эти, может быть, и справедливые, во всяком случае, горячие слова про убожество нашей школы?» Скептики и пессимисты, однако, не правы.

Во-первых, мы уже имеем немало школ, где все, что я говорю, и сейчас может быть осуществлено практически. И во-вторых, мы быстро движемся вперед. Если в школьном деле мы на некоторое время, может быть, попали в какой-то боковой мешок течения нашей великой реки, то вот уже ее стремительный поток разрушает перед нами преграду и вовлечет в самом близком будущем в свое бурное течение всю область народного просвещения. К этому надо быть готовым.

До сих пор мы часто развиваем нашу педагогическую мысль на слишком убогой практике, до сих пор нам приходилось в самых скромных размерах проводить благопожелания в нищенскую действительность. Нет никакого сомнения, однако, что скоро колоссальная по объему школа наша сразу выйдет из состояния некоторой оцепенелости и начнет расти с педагогами, учениками своими со сказочной быстротой. И тогда смотрите, как бы, наоборот, педагогическая мысль наша не оказалась отсталой, не очутилась бы в хвосте за опережающей ее жизнью.

Это последнее мое замечание прошу моих читателей принять во внимание, в особенности в отношении художественного воспитания в школе.

1927 г.

Литература и марксизм

Товарищи, наша программа и наша методика по преподаванию литературы в школах повышенного типа и в школе второй ступени вырабатываются с большим трудом, можно сказать, в муках, и притом не только в наших муках, в муках тех, которые трудятся над этими программами, но и в муках учеников и преподавателей, которые должны эти программы испытывать на себе.

Прежде всего скажу, что не следует никогда особенно нападать на нас за то, что мы находимся в периоде такого рода попыток, потому что это, конечно, не наша вина и даже не наша беда, а, может быть, наше своеобразное, несколько горькое счастье. Бывают эпохи застойные, в которые всякий прекрасно знает, что ему делать. Потому что делать нужно ровно то же самое, что делалось вчера, а относительно завтрашнего дня имеется полная вера в то, что завтра будет повторен вчерашний день. Это те эпохи, которые можно назвать глубоко обывательскими, эпохи, во время которых производится минимальное продвижение вперед и очень мало кто является экспериментатором, но зато очень мало кто является и жертвой, может быть, неудачного эксперимента.

И бывают эпохи бурные, во время которых человечество совершает огромный скачок вперед, во время которых оно ломает все устарелое, и ломает скорее, чем может определить во многих, по крайней мере, разделах жизни, чем же новым это устарелое должно быть заменено. И тогда, конечно, получаются именно такие муки творчества, тогда получаются те ошибки, относительно которых говорится, что не ошибается только тот, кто ничего не делает, кто не работает. Правда, и работающие также могут не ошибаться; пчела, например, не ошибается почти никогда. Но творческий человек не может не ошибаться, и только в ошибках, только в попытках и порою горьких поражениях он может двигаться вперед.

Возьму такой пример, чтобы сейчас же опять вернуться к литературе. На нас постоянно нападают очень горько за беспрестанную смену учебников. Обыкновенно выражаются так, что вот-де нет никакого покоя ни ученику, ни учителю, нет никакой остановки на каком-нибудь определенном типе учебника. Родители говорят, что это для них разорительно. То же самое говорят наши местные отделы и т. д.

Но, в самом деле, например, я являюсь самым решительным другом стандартизации учебников, возможно быстрого создания стандартизированной библиотеки учебников для каждого типа учебных заведений и для каждой группы. Но не могу же я, в самом деле, ГУСу или Главсоцвосу * предписать такую вещь: установите учебники, которые у вас имеются, хотя бы многие из них были еще неудовлетворительными, и если на будущий год появится новый хороший учебник по тому или иному предмету, запретите его. Нельзя же так рассуждать.

Если бы еще мы имели такого рода набор учебников, о котором можно было бы сказать, что он более или менее удовлетворителен, что он по пятибалльной системе заслуживает получить около четырех, то тогда, конечно, было бы неважно, что появится потом учебник на пять или на ять и что он потеряется. Бог с ним. Но вот когда мы имеем лучшие наши учебники на два с плюсом, тогда, конечно, очень хочется вытянуть хотя бы на три с минусом. Поэтому не так легко нам приостановиться. И когда даже государственные люди, стоящие над нами и контролирующие нас, говорят: «Да что же это, наконец, такое?» — то приходится, конечно, напомнить им, что мы, к счастью, а не к сожалению, находимся в самом горниле революции и что при таких условиях нельзя требовать, чтобы жизнь вдруг отлилась в какие-то законченные формы. Я боюсь, что если бы она теперь же отлилась в какие-то законченные формы, то как бы это не было симптомом некоторого отступления назад, некоторого застывания лавы, которая вылилась в Октябрьские дни. В области культуры слишком преждевременно было бы такое застывание.

Ведь в то время, как политическая революция завершена, в то время, как хозяйственная революция находится в стадии завершения, в культурной революции мы еще очень сильно отстали. Мы имеем только некоторые предпосылки культурной революции. Мы только сейчас подходим к ее подлинному началу, только сейчас подходим к ее красным дням, к ее решительному сдвигу, и здесь нельзя удивляться, что в этом смысле нам приходится туго в деле творчества новых культурных форм, в том числе и форм школьных.

Мы уже можем сказать, что у нас имеются некоторые достиже-

ния. Как раз сегодня я имел удовольствие видеть на своем столе американский педагогический журнал «Нью Эра», последний номер которого весь целиком посвящен нашей школе. И хотя там некоторые товарищи или просто коллеги-педагоги выражают кое-какие критические соображения и статья Ольстона так и называется — «Хорошее и дурное в советской школе», тем не менее общий тон такой же, как это было и у Скотта Ниринга, т. е. имеется общее признание нашей школы как передовой, а работы нашей педагогической мысли — как имеющей мировое значение. И делается вывод, что ни один образованный педагог мира не может проходить мимо опытов, которые идут в Советской России *. Это уже (в такое тяжелое время, которое у нас было, и при условиях, которые тормозят наши достижения) очень большой плюс, если мы в буржуазных странах заставляем обращать на нашу педагогику такое сугубое внимание.

Вчера я получил телеграмму от хорошо вам всем известного Дьюи *, который просит прислать официальное приглашение для приезда к нам, так как при условии этого приглашения он создаст группу своих учеников, которая в ближайшее будущее приедет, чтобы поучиться в нашей школе. Это тоже не маленький факт, так как этот педагог — один из крупнейших педагогов нашего столетия. И конечно, такого рода стремление направить сюда учеников и познакомиться ближе самому свидетельствует о том, что мы работаем недаром.

Но если в отношении всей школьной работы нам приходится преодолевать большие трудности для того, чтобы двигаться вперед, то по отношению к литературе мы наталкиваемся на тройные трудности; здесь все трудности возведены в некоторый куб. Позвольте мне, прежде чем перейти к мотивировке того документа, который является основным в отношении нашей партии к литературе и который мы, педагоги, должны суметь истолковать таким образом, чтобы вывести из него директивы для литературного преподавания,— позвольте мне остановиться на этих трудностях с достаточной подробностью.

Во-первых, нет никакого сомнения, что поскольку мы хотим сделать наши школы марксистскими, поскольку мы хотим положить научный социализм в основу всего обществоведения и стараться, если не сразу (потому что это дело сложное) метод диалектического материализма, который был открыт Марксом, использовать как общий фундамент нашего школьного научного здания,— мы, конечно, не можем уйти от вывода, что литература является как будто особенно подходящим объектом для марксистского преподавания. Литература, являясь зеркалом отражения общественности, может служить прекрасным объектом для марксистского анализа. Но несмотря на это, у нас марксистской науки о литературе нет.

Очень легко преподавать такую науку, которая существует, как, например, алгебру или закон божий, когда он еще был,— все установлено (в алгебре установлено человеческим разумом, а в законе божьем — «откровением» господа) и все просто. Но у нас откровения никакого нет и нет простых законов, которые с незыблемостью математики устанавливали бы определенные положения, определенные идейные стороны в области литературы.

Мы имеем (и это наше счастье, и это наше особое отличие от марксистов других стран), мы имеем в лице Плеханова основоположника, который дал некоторые общие принципы литературоведения и применил их на нескольких чрезвычайно удачных примерах, исторических или современных. Мы имеем ряд лиц, которые шли по путям Плеханова, иногда покидая их, иногда несколько варьируя их. Таким образом, мы имеем небольшое количество историков литературы, давших нам очень небольшое количество исследований по истории литературы и по теории истории литературы.

В сущности, теория как таковая, объяснение самой методики, а не только отдельные применения к тем или другим эпохам, у нас встречаются совсем редко.

Лишь в самое последнее время начали появляться более или менее целостные труды, которые непосредственно хотят строить камень за камнем методические предпосылки для будущей марксистской истории литературы. Причем все они более или менее друг с другом спорят, ибо наука свежая и никто еще не сказал, где там настоящая истина, а где догадки.

В той партийной резолюции, которую я буду иметь честь прочесть вам, ЦК партии строго обращается к критикам и говорит: вы должны учиться и возможно меньше преподавать всякой отсебятины, которую вдруг вздумали бы выдавать за науку. Так приблизительно сказано. Но трудно различить науку от отсебятины. Отсебятина перестает быть отсебятиной и становится наукой, когда она критически проверена и более или менее признана. До тех пор это есть личная гипотеза, личная теория, стало быть, отсебятина, и без таких отсебятин, по существу говоря, трудно двигаться вперед.

Нельзя сердиться, когда тот или другой марксист или просто историк литературы высказывает какие-нибудь чрезвычайно оригинальные взгляды, можно только поощрять его в этом направлении и стараться разобраться во внутренней ценности этих взглядов. Но, конечно, если бы кто-нибудь из нас стал уже выдавать эти свои взгляды за настоящую науку и сказал бы: «Маленьким детям на другой день после рождения вы должны уже внедрять эти мои взгляды, потому что они представляют настоящую марксистскую истину»,—

многие могли бы усомниться и сказать: «А не отсебятина ли это, о которой несколько иронически говорила партия?»

А между тем я повторяю — у нас есть целый ряд весьма почтенных работников, которые не соглашаются со мной. И поэтому, раз они не соглашаются, приходится либо принять участие в дальнейшей дискуссии (признать вопрос открытым), либо, может быть, придерживаться взглядов той или иной стороны, но все-таки считать, что вопрос вовсе не является еще вышедшим из стадии дискуссии.

Но ведь это — вопросы самые коренные, товарищи! Ведь вот мы спорим пока по поводу некоторых самых коренных вопросов. Например, мы спорим по вопросу о том, как именно литература связана с общественным процессом, какое место в этом общественном процессе она занимает, в каком смысле литература определяется этим общественным процессом, какими именно сторонами его она ближайшим образом определяется и не является ли она, наоборот, фактором общественного развития, а если так, то в какой мере, при каких условиях и т. п.

Ведь, конечно, можно сказать таким образом (я для пояснения беру только один пример), что очень хорошо, когда марксист сводит тот или иной роман, ту или иную драму на ее классовую подоплеку и доказывает, что вот такая-то классовая группа, будучи в таком-то состоянии своего развития, нашла свое естественное выражение в такой-то драме. Но ведь мы знаем, что на самом деле это не бывает так просто, как крапива растет на земле. Здесь нужна определенная классовая политика, и, конечно, тысячу раз права наша партия, когда она обращает внимание на то, что литература есть арена борьбы.

Но раз это так, если литература есть арена борьбы, то, следовательно, нам нужно рассматривать литературное произведение с точки зрения того, какие же в нем таятся моральные и общественные импульсы, чему оно учит, куда оно ведет, и в момент, когда оно возникло, какие цели оно преследовало или какие цели на самом деле ему присущи, если писатель, может быть, даже и не сознавал этого. А в таком случае какое место занимает это литературное произведение в общей истории развития общественности, какое место оно занимало в тот момент, когда оно появилось, и почему оно живо до сих пор и в каком именно смысле оно живо: в качестве вампира, являющегося пить нашу кровь, в качестве покойника, которого еще не похоронили, или в качестве живой силы? И если это живая сила вроде «Войны и мира» или Пушкина, то что же она нам несет: добро или зло, и в каком смысле, и в чем ее добро, а в чем ее зло?

Этого всего нам не дает простое сведение Пушкина к определенному общественному месту в истории прошлого развития общественен-

ности. А между тем нет никакого сомнения в том, что поскольку мы хотим преподавать литературу и пользоваться ее колоссальной силой в воспитательном деле, в том большом деле обучения и воспитания детей, о котором мы говорим, мы не можем подходить к литературе с точки зрения чисто исследовательской, как мы подошли бы к ней, может быть, в высшем учебном заведении. Здесь нам нужно брать вопрос шире, ибо такая чисто научная точка зрения в педагогическом процессе была бы совершенно неправильна.

Подобных вопросов я мог бы привести огромное количество. Но сейчас я ограничусь только первой трудностью, той, которая заключается в недоброкачественности наших доктрин. И потому, хотя мы сейчас имеем программы, которые меня лично более или менее удовлетворяют, которые являются последним словом наших попыток и наших стараний, мы совершенно убеждены, что это не последнее слово и что нам с вами и на конференции и в жизни потом придется приноравливать их к жизни и очень много над ними поработать, прежде чем мы по-настоящему, на самом деле поставим их на ту высоту, на которой они должны возвышаться.

Мы хотим в отношении преподавания литературы (и в отношении научной трудности, и в отношении воспитательных результатов, которых мы ждем) отказаться от тех трафаретов, которыми жила старая школа. И нам удастся это сделать, если мы еще некоторое время над этим поработаем.

Второе дело — относительно овладения литературным языком. Ведь мы не только преследуем цели по-марксистски подойти к литературе. По-марксистски подойти к литературе — дело очень хорошее, но нам нужно, кроме того, озаботиться о культуре нашего народа и его растущего поколения. Владимир Ильич приходил иногда в большой гнев, когда ему совали пролетарскую и марксистскую точку зрения там, где им не было места: с какой стати рассуждать о том, что данные электрические свечи лучше и дешевле, чем другие, и приводить сюда как-нибудь марксизм и пролетарскую культуру? Это дело общей техники и технического развития. Исходя из этого представления, Владимир Ильич всегда говорил, что если бы мы имели эту самую буржуазную культуру (причем, конечно, под буржуазной культурой он подразумевал не культуру, искаженную буржуазными интересами, а ту высокую степень грамотности, высокую степень технических умений, которые имеются у западного пролетариата), если бы это было свойственно не только нашему пролетариату, но и крестьянству,— у нас дело было бы в шляпе. Но у нас не хватает самой простой, самой элементарной культурности, между прочим культуры языка.

Вы посмотрите, мы вызвали национальности к жизни. Прекрасно. Но вызванные к жизни национальности своего культурного языка не имеют и иметь не могут на неопределенное время. Может быть, передовые тюркские народы смогут выработать в ближайшем будущем свои вузы, но за ними идут еще более отсталые народы, и мы обязаны, совершенно обязаны переводить их на русский язык, иначе хорошенькое получится дело. Например, калмыки приходили ко мне в Астрахани и говорили: «Научи по-русски». Я им говорю: «Хорошо, но вы должны быть сами довольны, что мы по-калмыцки учили — это ваш родной язык».— «Нет, неправду говоришь, мы по-калмыцки даже милостыню на базаре просить не можем». Они приходят и не умеют просить милостыню. Значит, нам нужно в нашей школе учить, как просить милостыню на базаре в Астрахани на русском языке? Но что таится в этом печальном курьезе? В чем таится культурная отсталость этих народов, для которых никакого окна, кроме русского языка, нет?

Если бы мы сказали: «Мы так уважаем твою культуру, что оставайся с ней», то мы оставили бы их в вечной тьме, без дороги. Поэтому они требуют, чтобы процесс обучения их грамотности на материнском языке был закончен и чтобы их переводили на русский язык. Когда они являются в высшую школу, в Москву, по какому предмету их режут? Режут по русскому языку, а если их не зарежут, то они потом сами готовы себя зарезать или зарезать своих профессоров. Ведь они не умеют сколотить несколько слов вместе.

Это относится не только к националам, это относится к крестьянам и в значительной степени относится к рабочим. Вот Надежда Константиновна об этом говорила: ведь язык не есть, в сущности говоря, литературный язык *. Это совершенно не марксистская, это совсем не идейная точка зрения думать, что литературный язык данной страны есть тот язык, на котором разговаривают все. Неправильно. Помимо целого ряда языковых укладов по местности вы имеете разный классовый язык, и даже отдельные классовые прослойки говорят различно. И совершенно верно заметила Надежда Константиновна, что лингвистически талантливый крестьянин может быть очень одаренным, талантливый рабочий может говорить так сочно, что мы будем воспринимать его речь как высокохудожественную, но они не говорят на том языке, на котором написаны наши научные книги. И если они на своем языке напишут, то это будет своего рода парафраз, но это не будет литературный язык.

Не только, конечно, художественная литература дает овладение этим языком; разумеется, дает и всякая другая литература. Мы об этом в наших программах говорим. Тут, конечно, научный, публици-

стический, газетный языки должны сыграть свою роль, но, разумеется, окончательную гибкость, окончательное изящество, точность выражения, богатство способов выражения мы находим в литературной речи. И мы потому не хотим никоим образом отрываться от классиков, что мы знаем, что ими проделана гигантская работа и что почти так же глупо начинать сейчас выдумывать свой язык для будущей литературы вместо усовершенствования старого языка, как глупо было бы взорвать все паровозы и начать выдумывать свои собственные новые на том основании, что это — паровозы буржуазные. Конечно, это пустяки. Нам приходится постоянно учиться тому, что было в старой культуре, и двигать ее вперед, как этого требовал Владимир Ильич.

Поэтому, если наш язык изменяется и будет изменяться под давлением улицы, митинга, под давлением языка пролетарской массы, это очень хорошо, хотя иногда под этими влияниями язык становится мутным, чего не любил Владимир Ильич и что, конечно, не хорошо. Но когда все это осядет, мы во всяком случае окажемся с плюсом. Однако нужно помнить, что это будет так только в том случае, если основная гигантская работа по выработке нашего языка, которая создала нам нашу высшую науку, которая создала нам нашу мировую литературу,— если эта гигантская работа будет сохранена и воспринята всем народом.

Проклятие старой культуры заключалось именно в том, что широкие народные массы не могли ее воспринимать, заключалось в том, что эта культура была за семью печатями. Она вообще была довольно трудна и неясна для каждого рабочего и крестьянина, который начинал тянуться к науке. Но всего труднее ему было преодолевать языковую преграду. Вот сейчас на Украине происходит громадная работа по выработке языка, причем широкие массы еще не выработали своего языка, и Академия в Киеве сидит и придумывает этот язык. У нас положение не лучше: терминология, язык у нас есть, но еще надо научить ему весь народ. И конечно, это легче всего сделать в отношении нового поколения, и нам надо это сделать, нам надо огромную массу нашего студенчества, на 70% состоящую из пролетарской и крестьянской молодежи, двигать вперед. Мы сейчас продвигаем вверх огромные колонны этой молодежи. И, таким образом, преподавание литературы и языка становится совершенно необходимым.

Я бы мог очень горячо доказывать тут, какую ошибку мы делаем, когда у нас недостаточное место отводится новым языкам. Но я должен сказать, что среди них есть один язык, который обижен чрезвычайно сильно и, пожалуй, не меньше других,— именно русский

язык. Нам нужно уметь стать переводчиками, стать посредствующим звеном, передатчиком между этим огромным достоянием нашей культуры и нашими демократическими трудовыми массами, которые обладают своим собственным, чрезвычайно сочным, но другим языком и не могут в должной мере сами воспринять это достояние нашей культуры. Вот почему эта задача чрезвычайно важна.

Совмещение этих обеих задач — марксистского преподавания литературы и использования ее для обогащения, для эволюции языковых данных у нашей молодежи, у наших подростков — это совмещение является, разумеется, делом далеко не легким. И тут марксистский анализ, пожалуй, почти совершенно ни к чему: я очень хорошо понимаю, что и язык, форма языка может быть подвергнута марксистскому анализу; я думаю даже, что филология только тогда станет настоящей наукой, когда она отнесется к языку прежде всего как к системе общественной сигнализации и поймет, что все методы сигнализации зависят от содержания и, таким образом, целиком растворяются в общем процессе социального творчества культуры.

Но это не в школе второй ступени надо преподавать. Это уже вопрос высокой науки. А здесь мы должны поставить себе практическую цель, такую же, как если бы нам нужно было научить детей или вообще молодежь английскому языку. Не надо для этого начинать с рассуждения о том, что это за веревка — «не вервие ли простое», потому что мы тогда непременно метафизически засидимся в яме. Не нужно рассуждать о том, что такое «английский» и что такое «язык». Не нужно говорить так: «Прежде чем мы поймем это, дети, я не скажу вам ни одного английского слова».

Тут нужен нам очень простой, прагматический, в высшей степени практический подход к использованию литературных образцов для овладения языком на более высоких ступенях. Потому что, конечно, возможно овладение языком без образчиков художественной речи, однако художественная речь его венчает и чрезвычайно помогает действительному усвоению духа языка.

Наконец, третья трудность. Некоторые товарищи как будто считают, что литература так же должна быть отделена в школьном употреблении от ее жизненного употребления, как научная гербаризация от употребления цветов в жизни или ботаническое учение о плодах от нашего пользования плодами. В литературе имеются прекрасные и ароматичные цветы, имеются изумительной сочности и питательности плоды. Каждый из нас, когда знакомится с литературой, если он не ученый паучок (есть люди от природы гербаризаторы, тут никакой поэзией не прошибешь), если это здоровый человек, он от литературы получает наслаждение, ибо в том колоссальная

сила и особенность искусства как социальной функции, что оно доставляет наслаждение.

Потому-то класс за классом, вступая во владение обществом, придает огромное значение развитию искусства. Ибо, во-первых, своей полнотой сил оно выражает, что само художественное творчество есть высочайшее наслаждение. И во-вторых, он знает, что искусство представляет собой наслаждение, и вместе с тем знает, что искусство полно содержания и что поэтому эта агитация является самой могучей, ибо она берет человека со стороны его интересов, она его увлекает, в то время как почти все другие формы агитации его поучают.

В самых невинных фразах относительно того, что искусство, поучая, развлекает (таких глупых, от которых мы так далеко ушли), скрывается великолепный классовый инстинкт, который учитывал этот класс. Я мог бы по многим областям искусства взять целые эпохи и указать на то, каким образом создавались такие системы высоких наслаждений для целых эпох, которые (вместе с тем что давали наслаждения) подчиняли времена и поколения совершенно определенной феруле, совершенно определенному миросозерцанию, а стало быть, и тем общественным требованиям, высказавшимся на определенных моментах развития, сложившимся в соответствии тем интересам, которые, в сущности говоря, это миросозерцание порождали.

Так вот почему, может быть, нужно подходить именно с таким родом оценки литературы (в школе в особенности), как я уже мимоходом говорил. Теперь возвращусь к этому с другой точки зрения, потому что тут дело идет не о степени научности, а о степени необходимости в научную систему литературоведения вводить то, что мы могли бы назвать литературным искусством или литературной эстетикой.

Должны ли мы это игнорировать в школе? Я думаю, что мы были бы самыми последними педантами, если бы пришли к такому выводу.

Когда мы будем анализировать резолюцию нашей партии, вы увидите, что партия прекрасно сознает, что наш пролетарский класс должен создать в этом смысле свою литературу, которая была бы показателем высшего расцвета сил, которая являлась бы образчиком воспитательной системы для него самого, давала бы ему определенным образом направление, укрепила бы его идеологию, разработала бы его проблемы в той особенной форме, которую дает искусство, когда оно всякие проблемы ставит страшно конкретно и почти общеобязательно. Это и есть то, что мы называем художественно типическим.

И пролетариат не только думает сам организовывать свои чувства через свою литературу, он хочет и чувства других организовывать через свою литературу. И вдруг, в то время как наша партия это говорит, мы будем утверждать: «А в школе нас интересует только одно: дать правильное представление о том, как и какое литературное произведение вытекает из определенных классовых начал или из определенной экономической эпохи». Для определенной школы, которая хочет этим заняться, для некоторых семинариев, которые хотят подробно ознакомиться с этими вопросами, это годится. Но для школы, через которую хочет пройти целый народ, целый великий народ, это невозможно.

Правда, тут возражают таким образом, что воспитательное дело литературы, наслаждение литературой не должно иметь никакого отношения к школе. Как только школа собирается заняться насаждением такого рода наслаждения, от нее бегут: школа — дело учебное, школа — дело скучное, дело невыразимо педантичное, и самое лучшее, если она будет браться только за учебу; поэтому и из литературы бери только самые сухие стороны, положив их под пресс, под самую толстенную книгу, пока этот цветок совершенно не высохнет; когда же этот цветок совершенно высохнет, потеряет всякий запах, кроме запаха старой книги, тогда выпь его, терзай его на части и рассказывай про него самые скучные вещи; а в остальном, согласно таким рассуждениям, ученик сам найдет благоуханную розу и будет ею наслаждаться, если только учитель не будет иметь неосторожность испепелить ее прикосновением своего перста.

Так же точно говорят не только об эстетике, но и об этике литературы. Я не думаю, чтобы нашелся марксист или вообще грамотный человек, который говорил бы, что между литературой и этикой нет ничего общего. Во всяком случае, это противоречит директивам нашей партии: вы все прекрасно понимаете, что литература есть боевая сила в том смысле, что она диктует определенные идеалы и мысли, диктует определенные чувства, дает определенные критерии, которые в конце концов отражаются на поведении людей.

Вот и тут тоже нам говорят иногда, что жизнь создает людям их характер, а школа делает это лишь в чрезвычайно ничтожной мере и даже обычно оказывает противоположное действие: если мы с вами в школе занимаемся тем, что хотим воспитать социалистов, то берегитесь, как бы не вышло монархистов или анархистов, потому что у ученика зарождается естественное сопротивление, и когда его начинают нашармаивать на определенный лад, то это кажется ему таким казенным и тусклым, что он моментально принимается от этого отклоняться в другую сторону.

Например, в царской школе всем нам известные вицмундирные учителя, в лучшем случае парализованные, в худшем случае действовавшие за страх и совесть в известном направлении, должны были насаждать «народность, самодержавие и православие» и всякие иные плевела в наши сердца, но ведь не насадили. Мы все в этих гимназиях носили соответствующие мундиры, лбы наши были заклеймены соответственным гербом, и однако под ним работала наша собственная мысль, которая как-то нашла себе путь к великой революции.

Поэтому и сейчас некоторые «пророки», заглядывающие далеко, могли бы сказать: «Горе вам, коммунисты, что вы думаете при помощи школы воспитывать революцию, ибо вы воспитаете опять-таки новую революцию, которая направо, налево, назад, но, во всяком случае, сломит непременно все ваши казенные идеи. Поэтому, если хотите, чтобы мальчик или девочка получили хорошее воспитание, не поручайте этого школе. Может быть, это сделает семья, среда; может быть, это сделает улица, но, во всяком случае, не школа». Я протестую против этого самым решительным образом.

Из того, что казенная, бездарная школа ни с чем подобным действительно справиться не могла, делать вывод, что мы в наших программах, наших школьных идеалах должны исходить из представления, что школа всегда в конце концов есть бурса (может быть, немного усовершенствованная, но неизбежная до предела веков), по-моему, совершенно неверно. Позвольте сказать, что бурса хотя и рождала революционеров, но еще больше рождала пьяниц, доносчиков, мелких чиновников и всякого рода такую шваль, которой, в сущности говоря, пользовалось правительство в своих целях. Наряду с тем, что она создала небольшую кучку интеллигентов, уходящих «в стан погибающих за великое дело любви» *, она рождала тех самых налогоплательщиков, о которых говорил Глеб Успенский, которые заполняли нашу землю и создавали огромные количества обывателей.

Я не знаю, может быть, я имею такой оригинальный опыт, но я на своем гимназическом веку видел, как заглушали всякий рост вперед, как закапывали постепенно людей, которые потом становились безнадежными тупицами, но у которых в молодости шевелилась коекакая жизнь.

И мы тогда, в царской школе, противопоставляли ей наши кружки, наши формы самообразования. Мы пытались создать свою собственную школу, где (в большинстве случаев без руководителя) организовывали как раз неожиданные для самодержавия кружки, которые, в конце концов, в тех или других формах — между прочим, в

большевистской форме — соединились с основными пролетарскими революционными объединениями.

И мы на наши теперешние школы должны смотреть не как на прямое порождение, не как на новую фазу гимназии, а как на новую фазу этих живых кружков, где мы буквально зачитывались как Толстым, Тургеневым, так и Писаревым, где мы испытывали гигантское эстетическое и этическое влияние литературы на каждого из нас, интеллигентов, в отдельности. И попробуйте у интеллигента, воспитывавшегося, как мы воспитывались,— потому что рабочие получали меньше — вырвать из сердца то, что дали классики, начиная с Пушкина, то, что дали великие критики, которые на примерах литературы рассказывали нам о жизни (что нам должна была дать школа, от которой мы ушли в кружки), и вы увидите, что получится.

Что ж, мы будем говорить: «Организуйте подпольные кружки или делайте как хотите во внешкольном порядке»? Что же, наши теперешние учителя, педагоги не могут руководить этой работой? Могут и должны руководить этой работой.

Поэтому нужно сказать, что мы должны по мере наших сил (и учебников) преподавать правильное представление о том, какое место литература имеет в обществе, почему она детерминирована развитием общества, что такое классовая база общества и как отражаются классовые интересы в литературе. Мы должны дать, таким образом, объективную систему и картинность литературы в ее росте.

Кроме того, мы должны использовать литературу как высокое содержание образчиков языка для обогащения языка, для усвоения полной сокровищницы нашего языка в той новой среде, которая приливает в школу.

Наконец, третье. Мы должны суметь использовать литературу прошлого как огромную воспитывающую силу. Мы сами должны подойти к ней и дать представление о том, как именно надо ею наслаждаться и что именно из нее вынести. Я не хочу сказать, что мы попадем под ее ферулу. Задача в том, чтобы ребенок постепенно приохочивался к чтению. Он приохочивается часто к дурному, к ненужному. Нужно уметь разъяснить, насколько книга неавантюрного содержания может ему на самом деле гораздо больше сказать. Здесь нужна помощь педагога.

Мы всегда за то, чтобы свободно развивались детские силы. Всюду мы за то, чтобы от свободы шло дело к дисциплине, к настоящему систематическому обучению, чтобы игра сменялась постепенно трудом. Это есть естественный процесс. И на то существуют революционеры, чтобы сокращать сроки и облегчать рождение революции, хотя никто не может делать революций. На то и существуют педаго-

ги, чтобы сокращать сроки и облегчать рост наших детей, хотя ребенок все-таки в свое время получит бороду и, вероятно, будет умнее, чем когда он лежал в пеленках. Но все это не освобождает от необходимости работать в данном направлении. Вот почему эти задачи должны быть несомненно разрешены.

К этому я хотел прибавить еще несколько слов вот по какому поводу. В последнее время нас стало очень интересовать и в некоторых книгах, с которыми я совсем недавно имел удовольствие познакомиться, указывается на большую важность такого вопроса: как нам относиться к литературным произведениям, принадлежащим к той или иной исторической эпохе?

Дело в том, что здесь может быть интерес различного рода. Есть интерес историка, которому интересно, в конце концов, все; это до некоторой степени археологический интерес. Каждый обломок камня, на котором есть след человеческой руки, относящийся к какой-нибудь старой эпохе, каждый такой обломок уже представляет интерес, регистрируется, изучается и т. п. Но есть другой подход, другая точка зрения — точка зрения нашей современности, которая говорит так: «Прошлое для нас не существует; оно и вообще не существует; пускай мертвецы погребают своих мертвецов; прошлого уже нет, а есть наше настоящее, из которого вытекает будущее; поэтому из прошлого мы черпаем и ценим в нем только то, что является живым, жизненным, что нам может пригодиться сейчас; из этого прошлого мы должны извлекать то, что является пригодным, то, что может явиться для нас благом».

Я хотел бы сказать два слова об этой точке зрения, которая может быть чрезвычайно ошибочна, если ее довести до логического абсурда.

Даже говоря о детском возрасте, мы, конечно, не можем ни в коем случае сказать, что оторванная от своего естественного времени вещь может быть в какой бы то ни было степени вообще понята. Я думаю, что это просто невозможно. Мы, конечно, можем сказать, что греческая скульптура, греческие статуи, совершенно независимо от своей эпохи, могут доставлять нам большое наслаждение, могут быть поставлены в каком-нибудь физкультурном учреждении как образцы очень хорошего мужского или женского сложения, как образцы прекрасного, здорового человеческого тела. Но нет сомнения, что если мы будем подводить к ним учеников или, допустим, наших рабочих из той рабочей среды, которая не знает истории культуры, то они девять десятых того, что означает эта скульптура, совершенно никак не воспримут.

Каждый предмет не есть просто предмет. Это, кажется, всякий

должен знать. Он становится социальной величиной лишь постольку, поскольку находятся какие-то пути, поскольку находится какой-то контакт между ним и теми или иными нашими мыслями, теми или иными нашими чувствами. Ведь для глухого человека самая лучшая соната не звучит никак. Но существует и внутренняя глухота, при которой эта соната будет представлять собой просто какое-то смешение звуков — и больше ничего. Мы должны заботиться о том, чтобы получить возможно большее количество наслаждений из произведений прошлого.

Для меня, например, совершенно неясен такой подход, который приводит, как этого требует, например, молодой социолог-марксист Иоффе, приводит к тому, что якобы необходимо оторвать искусство от естественноисторической среды, из которой оно вышло.

Я помню, что у нас на Капри была организована вместе с Горьким школа, где училось несколько десятков человек, посланных из России в качестве наиболее передовых и подающих надежду. В большинстве своем это были рабочие, и они были очень малограмотны в области литературы и искусства. И вот я, помню, пошел с ними в Неаполитанский музей. Он произвел на них приятное впечатление: хорошее сложение, здоровые тела — все это было приятно видеть. Но только после того, как я им рассказал о том, как развивалась Греция, почему именно в ней, как нигде в мире, развернулась скульптура, какое это имеет отношение ко всей ее общественной жизни,— только после этого они стали смотреть на этот музей совершенно иными глазами. Они так прямо и говорили, что у них в буквальном смысле слова раскрылись глаза. И после этого они ездили почти каждый день, преодолевая морскую болезнь, с Капри в Неаполь, бродили по музею, расспрашивали, смотрели. Многие из этих товарищей живы и сейчас занимают в большинстве случаев очень высокие хозяйственные и политические посты в Советской России. Они, конечно, подтвердили бы этот мой рассказ.

Так что просто сама оценка любого явления вне напоминания значения всех связей, которые имеет это явление к окружающей культуре, теряется. Но тем не менее было бы очень печально, если бы мы стали на чисто историческую точку зрения в литературе. Нам важно знать, какое место занимал Пушкин в 20—30-х годах XIX в. Ну хорошо. А какое место занимает Пушкин в 20—30-х годах XX в.? Что вы думаете, ребенок в школе не задаст такого вопроса? Непременно задаст. Смешон был бы учитель, который, объясняя роль Пушкина в 20—30-х годах прошлого века, думал бы, что этого достаточно, а что оно там тебе нравится или не нравится — до этого дела нет.

Конечно, мы должны в данном случае в школе подойти к тому,

чтобы уметь руководить чтением детей. Это огромный и образовательный и воспитательный процесс. Я льщу себя надеждой, что все мы, все без исключения, это прекрасно понимаем, и указываю на эти трудности потому, что я считаю их доминирующими, считаю, что провести их в школе затруднительно — затруднительно в программах, затруднительно дать по этому поводу настоящие исчерпывающие директивы и затруднительно проводить их в самой реальной жизни.

Это огромные задачи, чрезвычайно сложные, требующие массы работы, требующие таланта при подходе и т. д. В таких случаях говорят, что, если подходить с расчетом на талант и большое время, разумеется, можно сделать все, что угодно,— давайте сужать и протягивать ножки по одежке. Нельзя так рассуждать во время революции. В том-то и дело, что мы ножки вытянули гораздо дальше одежки, и приходится эту одежку несколько пролонгировать, для того чтобы она подходила на наш новый рост.

1928 г.

Кино в школе

Не подлежит сомнению, что в передовых странах и передовых школах кино давно уже нашло себе применение. Во всяком случае, любой педагог сразу поймет, каким незаменимым наглядным пособием для преподавания почти всех без исключения предметов является кино.

Было бы превосходно, если бы у нас в возможно более широкой сети школьных заведений имелись хотя бы скромные киноаппараты. Некоторые элементарнейшие фильмы могли бы тогда играть ту же роль, что и маленький запас диапозитивов, который часто имеется при школах, где есть волшебный фонарь. Но, конечно, существеннейшее дело при этом — это фильмотека.

Я представляю себе фильмотеку не только как некоторое центральное хранилище, из которого с чрезвычайной легкостью, может быть даже по почте, в любой момент любая школа могла бы простым уведомлением за один-два дня получать по каталогу любой научный фильм во всяком городе или известной части города, но и как центр, работающий на более широкую периферию,— скажем, фильмотека для деревенских школ или уездная; причем, разумеется, необходимо пользоваться и круговой почтой.

Кино может бесконечно развернуть горизонт школы. Ведь такая фильмотека может содержать в себе картины видового этнографического характера с дополнением подвижных, привлекательно сделанных диаграмм, характеризующих любую страну, город, любую промышленность, торговлю и т. д. Сложнее обстоит дело с историей. Здесь, конечно, на первом плане должны стоять подлинные исторические документы, т. е. те, на которые хватает памяти кино,— хорошо составленные комбинации из кусков, запечатленных в свое время в хронике. Но можно представить себе и искусственно восстановлен-

ную историю: можно брать из существующих старых лент отдельные куски, которые более или менее правильно рисуют обстановку, быт различных веков и различных народов.

Для естественных наук, как точных, так и описательных, простор тут, разумеется, огромный. Особенное внимание приходится обращать на то, что кино обладает также и силою телескопа и микроскопа и может проецировать на экране любое увеличение. Огромной важности особенностью кино является то, что во всякий момент научный фильм может быть остановлен и проецирован, например, как простой диапозитив. Любой момент хирургической операции, какой-нибудь физический опыт и т. д. тут может быть внезапно приостановлен и рассмотрен со всей внимательностью. Можно также вновь и вновь начинать проекцию с любого момента, чего никак нельзя сделать с физическим опытом и в особенности, скажем, с хирургической операцией, когда она проводится в действительности.

Кино одинаково мощно как опора для практики и в элементарной школе, и в средней, а равным образом и в высшей школе. Кино в школе будет играть роль не только пассивного проецирующего инструмента, опирающегося на собственную или центральную фильмотеку; в мало-мальски хорошо поставленной школе должны производиться и киносъемки, должно быть достигнуто умение составить собственную маленькую фильмотеку из работ исследовательских экспедиций школы. Словом, надо работать с кино так, как до сих пор при мало-мальски хорошо поставленных экспедициях, исследованиях и т. д. работают с кодаком. Вот цель, которую надо себе поставить.

Конечно, у нас и простая фотография еще далеко не стоит на должной высоте. Наша центральная коллекция диапозитивов и вообще роль диапозитивов в школе, по крайней мере в массовой школе, еще оставляют желать лучшего; и даже то, что у нас есть, еще недостаточно распространено. Волшебный фонарь встречается в деревенских школах очень редко, равным образом и фотографирование даже самым примитивным аппаратом далеко еще не вошло в число необходимых основ школьных занятий.

Кино является дальнейшим усложнением и в то же время колоссальным усовершенствованием школьного «глаза». Каждый шаг, который будет сделан в этом направлении,— будет ли он касаться вузов, техникумов, школ второй ступени, изб-читален и начальных школ деревни — дóлжно приветствовать. Дело это ударное, требующее средств, умения, любви.

Но, конечно, пройдет несколько лет, и кино в школе займет такое же твердое место, как классная доска или книга.

1928 г.

Естествознание и марксизм

... Прежде всего поставим себе вопрос: можно ли мечтать о том, чтобы дети в нашей средней школе получали такую трудовую подготовку, которая сделала бы их людьми, вполне приспособленными для выполнения той или другой технической или профессиональной обязанности? Нам часто говорят так: вы хотите сделать вашу школу трудовой, но трудовая школа — это профессиональная школа, нет такого труда, который не был бы ни столярным, ни слесарным, ни медицинским. Нет «труда вообще». Даже Александр III, когда «трудился», подгребая в кучу снег, а потом опять его разбрасывая, и тот делал какую-то определенную, хотя бы и ненужную, работу.

Если бы мы так сузили свою задачу, то совершенно убили бы нашу среднюю школу как общеобразовательную. Мы можем, уступая ограничивающим условиям и неотложным потребностям нашего времени, давать известный профессиональный уклон последним годам обучения в нашей школе. Но если этот профессиональный уклон убьет подготовку к жизни вообще, т. е. уничтожит возможность построения широкого и прочного фундамента для профессионализации более высокого типа, то мы можем ударить топором этого профессионализма слишком близко к корням всего нашего культурного дерева, и притом ударить с такой силой, от которой это дерево может засохнуть.

Но можно ли ставить в порядок работы средней школы такую задачу: дать ребенку, подростку полное систематическое представление о науке? У всех, задумывающихся над этим вопросом, начинает трещать голова. В самом деле, для того чтобы иметь общеобразовательный минимум, необходимо усвоить довольно большое количество дисциплин. Каждая дисциплина требует, чтобы ее преподавали систематически и более или менее полно. Все они наступают друг дру-

гу не только на ноги, но и на голову, начинают стеснять друг друга, как раки в корзине. Тогда думают так: а нельзя ли уменьшить количество дисциплин? Многопредметность — это ужасная вещь. Как мне говорил французский профессор Мазон *: «Что у вас делается на педфаках? Ведь там такое гигантское количество предметов, что все равно их изучить невозможно». Что же — уменьшить количество предметов? Но их нужно уменьшить тогда до сведения к 2—3 дисциплинам, так что никакого общего образования не будет. Нельзя в 9-летней школе изложить с более или менее исчерпывающей и систематической полнотой даже один какой-нибудь цикл знаний — математический или физико-химический, биологический, социальный.

Но средняя школа совсем не для того создана, чтобы подготавливать профессионально образованных людей, и совсем не для того, чтобы давать систематические знания. Средняя школа создана для того, чтобы выработать в человеке основные трудовые и познавательные методы, основные подходы ко всякому труду, какой бы впоследствии ни выпал на долю человека, ко всякому знанию, которым он потом займется. Мы ее рассматриваем прежде всего как предпосылку методологического характера. Приучить правильно относиться к материалу, приучить правильно наблюдать, делать правильные выводы и правильно излагать их, приучить к коллективной работе на всех стадиях — это четыре основных процесса усвоения какого бы то ни было знания. Точно так же в отношении труда: дать понятие о труде как физиологическом процессе, о труде как коллективно-социальном процессе, дать понятие об инструменте, о материале, дать понятие о превращении материи и энергии в процессах производства, как сельскохозяйственного, так и городского,— вот что мы должны дать в средней школе.

Делаю ли я из этого тот вывод, что можно оперировать при этом только отдельными примерами? Ведь первый вывод из сказанного именно тот, что можно действовать на отдельных примерах, брать отдельные примеры и на них обучать. Но значит ли это, что больше ничего не надо? Конечно, нет. Мы обязаны на восьмом и девятом году обучения проводить некоторые суммарные обобщения, и так как нашему подростку будут известны по изучению отдельных конкретных комплексов общие основы, то он, конечно, с полным доверием отнесется и к подобного рода обобщениям.

В деле приобретения знаний в школе нужно идти тем путем, которым вела человечество сама жизнь.

Дайте ребенку и подростку материал для его труда. Этот труд должен быть выбран так, чтобы он имел в себе значительное количество физических и психических элементов, воспитывал бы воз-

можно больше навыков и позволял делать возможно больше выводов.

Эти трудовые процессы могут иметь производственное значение, но надо помнить, что если в школе делают скамью, то не для того, чтобы сделать скамью, а для того, чтобы сделать человека. Продукт этого труда — не материальный продукт, не вещь, а те совершенствующие ребенка изменения, которые при этом достигаются.

Из такого рода трудовых актов каждый раз должны быть сделаны — для этого самый акт должен выбираться педагогически целесообразно — широкие и важные выводы.

Если мы в качестве элемента образования наших детей (в значительной мере даже в школе первой ступени и в первом триместре школы второй ступени) возьмем такого рода цикл: трудовой коллективный акт, теоретические выводы из него, применение этих выводов для подобного и повторного акта, причем уже приобретенные знания будут освещать дальнейший путь, то мы будем иметь здание, построенное из здоровых ячеек, из крепких кирпичей. То, что при этом окажутся пробелы, то, что мы этим методом не сможем охватить систематически ботанику, или зоологию, или другую какую-либо дисциплину, это неважно.

Говорят, что ребенок только тогда поверит вам, когда он, как Фома, вложит пальцы в ребра и сам своими руками все проделает. Но если бы это было верно, то положение было бы безвыходным. Сделать так, чтобы ребенок проверил все сам, своим опытом, даже в объеме школ второй ступени невозможно. Но с другой стороны, заставить его верить на слово — это значит превратить школу в бурсу. Разумеется, мы не можем на это идти.

Следовательно, надо, чтобы в течение определенного количества лет ребенок производил труд, имеющий исследовательский уклон, с применением им самим сделанных выводов. Это будут отдельные элементы, отдельные сваи, на основе которых строится здание целостного мировоззрения.

Вот метод, к которому стремятся программы ГУСа Наркомпроса *.

Я хочу к этому прибавить, что мы должны в процессе изучения естествознания непременно занять позицию активной борьбы с разного рода ложными воззрениями на природу, причем в нашей действительности важнее всего активная борьба с религиозной точкой зрения.

Часто даже очень передовые педагоги говорят: если я дал ребенку достаточно полное сознание того, что такое наше современное научное представление о природе, то тем самым отпадает все другое,

тем самым я нанес господу богу в сознании моего питомца наиболее сокрушающий удар.

Это в известной степени стремление уклониться от прямой встречи с господом богом. Если с ним не встречаться прямо, то некоторая тень от него может остаться, а достаточно, чтобы от него остался, как от низшего организма, некоторый кусочек, чтобы из этого кусочка снова появилось целое.

Поэтому при каждом случае, когда мы устанавливаем в области нашего мироведения новый этап, рассказывая о том, что такое движение светил, что такое метеорологические явления и т. д., мы должны прямо говорить: а вот у диких людей, не только в глухой деревне, а, может быть, и у вас дома, у папеньки и маменьки, по этому поводу говорят такие-то глупости, которые не стоят на ногах, которые явно нелепы,— это ты видишь и сам благодаря тем знаниям, которые сейчас приобрел.

Естествоведу вовсе не нужно разъяснять корни происхождения религии и то, в какой степени религия является опорой высших классов,— это объяснит обществовед; но естествовед обязан не только установить известные истины, но этими истинами, как тяжелым молотом, разбить поповскую ложь. От этой борьбы с религиозными предрассудками он не может уклониться.

У активных безбожников возникает иногда вопрос: как лучше бороться с религией — наукой или разъяснением общественного вреда церкви? И тем и другим. Но если естественник возьмется говорить о социальной роли церкви, то он может наговорить много не совсем вразумительного, так же как и социологи слишком углублялись в детали предмета, не изученного ими специально. Каждому — свое. Действуя по обеим линиям, мы скорее всего сможем доконать религиозное чудовище.

Я с величайшим вниманием прочел дискуссию, которая велась на подготовительной конференции. Должен сказать, что я с большой тревогой прочел эту стенограмму, и вовсе не потому, чтобы мне казалось, будто ленинградские товарищи являются врагами социалистического отечества, не потому, чтобы я думал, что товарищи, обладающие большим темпераментом, как т. Понятский, пойдут крестовым походом на Ленинград. Нет, другое возбудило мою тревогу, а именно то, что требования программы ГУСа очень трудно осуществить при нашей бедности материальной и бедности в людях.

Тов. Всесвятский и защитники нашей точки зрения требуют трудовых методов обучения. Я говорил сейчас о том, насколько это неразрывно связано с марксистским подходом к естествознанию, и не потому только, как здесь говорил проф. Райков и другие, что нужно

поднимать производительность труда, что мы заинтересованы в том, чтобы вооружить нашу молодежь известными умениями, хотя это все тоже входит в задачи политехнической школы; нет, подходя к этому даже с точки зрения исключительно педагогической, с точки зрения приобретения действительно последовательного материалистического мировоззрения, диалектического и насквозь активного, надо признать, что добиться этого невозможно, не пользуясь трудовыми методами.

Но очевидно, что должны быть некоторые предпосылки, без которых этот метод становится собственной противоположностью.

Школы крестьянской молодежи в несколько лучшем положении, ученики их живут на поле, в повседневной житейской практике постоянно сталкиваются с растениями и животными. Но что касается городской школы, то какими реальными методами при нашей бедности можно приблизиться к тому, чтобы поставить там естествознание на агрономическую базу как на наиболее естественную трудовую базу для всего того педагогического процесса в области естествознания, который я старался обрисовать вам в последней части моей речи?

Нужно взяться за разрешение этой задачи, апеллируя к общественности, к профсоюзам, к Наркомзему, доказывая, что теперь, когда остро стоит проблема индустриализации и коллективизации сельского хозяйства, поднятия урожайности и т. д., особо важно создать в школе условия, которые могут дать настоящего борца за это дело.

Я, конечно, не упрекаю сторонников того воззрения, которого и сам придерживаюсь, в том, что они занимаются пустяками. Они занимаются делом величайшей важности. Они занимаются установлением нашей программы, установлением наших методов и пришли к правильным выводам, их выводы в этой области гораздо правильнее, чем выводы ленинградцев, но не пора ли перейти к существенному? Давайте решительным образом на нашем совещании посодействуем выработке более благоприятных условий для создания политехнической трудовой школы второй ступени, для практического осуществления этой задачи. Этого ждет учитель, этого требует жизнь, это важнейшая задача.

1929 г.

Приложения

Комментарии

В огромном наследии А. В. Луначарского наименее известными до сих пор остаются его работы по вопросам воспитания и образования. Эти работы собраны и изучены лишь в самой незначительной мере, нисколько не отвечающей той роли, которую сыграл Луначарский в строительстве советской школы, в формировании советской педагогической науки.

Первые статьи о деятельности Луначарского в области воспитания и образования появились лишь в конце 50-х годов, когда в печати было отмечено 25-летие со дня его смерти. Большая часть последующих работ, как видно из прилагаемой к настоящей книге библиографии, также была связана с юбилеями (85-летие со дня рождения, 1960 г.,— 8 работ; 90-летие — 15 работ, 95-летие — 7 работ и т. д.) и имела преимущественно юбилейный характер. В исследовательском плане (и то на достаточно ограниченной источниковой базе — в основном на материалах вышедшего в 1958 г. сборника «А. В. Луначарский о народном образовании») рассматривались лишь отдельные аспекты педагогической деятельности и творчества Луначарского: в основном его взгляды на эстетическое воспитание (11 работ), на общее, политехническое и профессиональное образование (5 работ), на формирование личности (4 работы), на методику преподавания литературы (3 работы), на детское чтение (2 работы), на атеистическое воспитание (1 работа) и т. д.

На фоне успехов советского литературоведения, располагающего сегодня солидным восьмитомным собранием сочинений Луначарского, многочисленными сборниками его статей и фундаментальными монографиями о его творчестве (Н. А. Трифонова, П. А. Бугаенко, А. А. Лебедева и других исследователей), становится особенно заметным отставание историко-педагогической науки в собирании и изучении педагогического наследия Луначарского. В какой-то мере здесь сказалась длительная недооценка достижений советской школы и педагогики 20-х годов (на что указали Ф. Ф. Королев, Т. Д. Корнейчик, З. И. Равкин в «Очерках по истории советской школы и педагогики. 1921—1931». М., 1961, с. 486) и во многом проистекающая отсюда недооценка вклада Луначарского в теорию и практику воспитания. В большинстве работ, посвященных этому периоду, Луначарский лишь упоминался как руководитель и организатор народного образования; ни практическая деятельность, ни тем более теоретическая работа его в области педагогики не рассматривались. (Характерно, что и до сих пор в учебнике истории педагогики имя Луначарского упоминается лишь трижды, в ряду других имен, и нет даже одного абзаца, посвященного первому наркому просвещения).

В последнее время, как уже отмечалось, внимание к деятельности Луначарского в области воспитания и образования заметно возросло (48 из 83 указанных в библиографии работ принадлежит последнему десятилетию). Однако

поверхностное отношение к его теоретическому наследию в педагогике все еще дает о себе знать. Обусловлено оно в основном весьма слабым знакомством с этим наследием, отсутствием, за исключением сборника 1958 г., сколько-нибудь полного собрания педагогических сочинений Луначарского.

Настоящая книга преследует цель в какой-то мере заполнить этот пробел. В нее вошло 37 работ Луначарского по вопросам воспитания и образования, что составляет менее чем одну десятую часть общего числа этих работ. Вместе с тем даже та небольшая часть педагогического наследия Луначарского, которая собрана в данной книге, дает достаточно полное представление о характере этого наследия, его масштабах и теоретической значимости.

Как свидетельствуют публикуемые работы, для Луначарского в педагогике не существовало проблем, имеющих только теоретический или только практический интерес. Он видел комплекс этих проблем, единый и неделимый, и к решению его подходил и как государственный деятель, и как теоретик, и как практик. В этом заключалась основная отличительная черта его педагогического творчества.

Любую, даже самую частную практическую задачу Луначарский брал с самых ее корней, освещал светом теории, пронизывал «духом научного социализма», подчинял общим задачам социалистического строительства. Такой подход обнажал сущность любого педагогического явления, его место в общем социально-педагогическом процессе. Этот подход раскрывается уже в самих заголовках большей части представленных в книге работ Луначарского: «Философия школы и революция», «Какая школа нужна пролетарскому государству», «Какой педагог нам нужен», «Задачи просвещения в системе советского строительства», «Социологические предпосылки советской педагогики» и т. д.

Луначарский отчетливо видел общую стратегию школы. От задач, диктуемых этой стратегией, он шел к конкретным проблемам воспитания и образования. Логика этого движения видна в каждой его работе. Отражена она отчасти и в самой структуре книги, в последовательности разделов — «Социалистическая революция и задачи просвещения», «Воспитание нового человека», «Проблемы образования и обучения».

Как и всякая рубрикация, предложенное деление книги имеет в определенной степени условный характер. Многие отобранные работы по своей проблематике шире, чем название раздела, в котором они помещены. Однако каждая из этих работ связана со своим разделом основной темой, основной идеей. И все они тяготеют к разделу, открывающему книгу, в названии которого отражена стержневая идея всего педагогического творчества Луначарского — революция и просвещение. Органическое слияние задач революции и просвещения, революции и школы, революции и педагогики — в этом основной пафос деятель-

ности Луначарского в области воспитания и образования, в этом основная роль Луначарского (как одного из первых педагогов-марксистов) в истории просвещения.

Публикуемые работы раскрывают различные грани проблемы «революция и просвещение», ее политическое, социальное и культурное звучание, ее педагогическое наполнение. Эта проблема концентрирует вокруг себя весь арсенал собственно педагогических идей Луначарского, цементирует их в стройную марксистскую педагогическую концепцию. Формирование этой концепции, накопление, развитие, обогащение педагогических идей Луначарского читатель может проследить от статьи к статье — от работ первых лет революции, посвященных проблемам «философии школы», неотложным социально-педагогическим и организационно-педагогическим задачам, до работ конца 20-х годов, освещающих методологические основы научной педагогики, кардинальные вопросы теории воспитания, дидактики и отдельных частных методик.

Через все работы, собранные в книге, проходят главные, ведущие идеи педагогического творчества Луначарского: просвещение как фундамент культуры, его неразрывная связь с задачами экономики и политики, создание трудовой политехнической школы как центральная задача школьного строительства, общеобразовательная школа как основа социалистической системы народного образования, решающая роль школы в деле коммунистического воспитания, личность как высшая ценность в социалистическом обществе и др. Эти идеи, как и вся деятельность Луначарского на посту наркома просвещения, оказали неоценимое влияние на развитие советской школы и педагогики, на весь ход общественно-педагогической жизни социалистического государства.

Луначарский связан тысячью нитей с историей советской школы, советской педагогической науки. И по отношению к его педагогическому наследию несомненно пришло время воплотить в жизнь тот замечательный совет, который он давал историкам литературы: «В писателях прошлого... важно превратить в активную силу ту художественную энергию, которая заключена в их произведениях, оживить ее вновь путем приведения ее в контакт с нашими собственными жизненными задачами» («На литературном посту», 1931, № 20—21, с. 21).

К этому — главное — и направлена настоящая книга.

Предваряя комментарии к работам Луначарского, представленным в настоящей книге, необходимо сделать несколько замечаний — об особенностях педагогической терминологии Луначарского, о цитируемых им произведениях и, наконец, о самом характере комментариев.

В публикуемых работах, как заметит читатель, трактовка ряда педагогических терминов, употребляемых Луначарским, не совпадает с той, которую получили эти тер-

мины в современной педагогической науке. В основном это относится к понятию «образование», которое Луначарский определял как придание «образа» ребенку (см. статьи «Что такое образование», «Задачи внешкольного образования в Советской России», «Воспитание нового человека», «Воспитательные задачи советской школы»). Образование, в понимании Луначарского, «слагается из обучения и воспитания, причем и обучение и воспитание между собой переплетаются» (стр. 312 настоящего издания).

Такая трактовка понятия «образование» не утвердилась в современной педагогике. Близким, почти идентичным современным термином является «воспитание в широком смысле» (т. е. воспитание как совокупность всех воздействий, определяющих процесс формирования личности), в которое входит также образование и обучение.

Это терминологическое расхождение, однако, нисколько не умаляет идеи Луначарского, ставшей одной из основополагающих в советской педагогике,— идеи единства и взаимосвязи двух важнейших факторов формирования личности: воспитания (в узком смысле) и обучения. Не меньшее значение сохраняет мысль Луначарского о том, что «образование не есть только школьное дело», что школа дает лишь ключи к образованию (стр. 360). Наконец, глубокий смысл приобретает сегодня проекция термина «образование», как его понимал Луначарский, на задачи педагогической науки. Пытаясь впервые в советской педагогике установить границы педагогической науки, Луначарский шел от широкого понимания «образования» к термину «широкая педагогика». Он подчеркивал, что советская педагогика должна разрабатывать проблемы коммунистического воспитания не только детей, но и взрослых (см. статью «К вопросу о дискуссии в педагогике»).

В соответствии со своим пониманием образования Луначарский употреблял термины «эстетическое образование» и «физическое образование» (в современной терминологии — «эстетическое воспитание» и «физическое воспитание»). При этом его трактовка «эстетического образования» (иногда он говорил «художественное образование») была во многом более глубокой, чем трактовка понятия «эстетическое воспитание» в некоторых современных педагогических работах,— см. статьи «Воспитание нового человека», «Воспитательные задачи советской школы» и др. (Анализ педагогической терминологии Луначарского, его вклада в развитие понятийного аппарата советской педагогики см. подробнее в работе Б. Б. Комаровского «Русская педагогическая терминология». М., 1969, с. 249—255.)

В публикуемых статьях и выступлениях Луначарский часто цитирует многие педагогические сочинения, ссылается на мысли русских и зарубежных писателей. Цитируя различные произведения, он зачастую делал это по памяти, не всегда точно, иногда просто пересказывал от-

дельные идеи и наблюдения какого-либо автора. Эти места в комментариях сопровождаются оговоркой — «смотри» (см.). Если выдержки дословные, отсылки даются без оговорок.

При публикации своих сочинений Луначарский часто помечал (в скобках на титульном листе или в сноске к заголовку работы), когда и перед какой аудиторией была произнесена та или иная речь, прочитана лекция и т. д. Эти пометки набраны в комментариях курсивом и даны после заголовка соответствующей работы. Во всех представленных статьях и выступлениях сохранены авторские заголовки. Исключение составляют лишь две статьи Луначарского из сборника «Игра», которым дан общий редакционный заголовок.

Комментарий к каждой работе Луначарского открывает небольшая преамбула, в которой указываются первая и последующие публикации работы, а также источник, по которому воспроизводится текст в настоящем издании. Далее идет историко-педагогический комментарий и примечания к отдельным местам работы. К цитатам из комментируемых сочинений ссылки не даются, при отсылках на другие статьи, публикуемые в книге, указываются в скобках ее страницы.

Малая изученность и определенная недооценка педагогического наследия Луначарского обусловили необходимость расширенного комментирования важнейших из представленных его работ. Необходимость такого комментария диктовалась также самим характером этих работ, задачей выделения их основных идей, их современного звучания, наконец, составом читательской аудитории серии «Педагогическая библиотека», которая ориентирована не только на профессиональных педагогов.

Следующий необходимый этап — монографическое изучение педагогического наследия Луначарского. Но этот этап лежит уже за пределами «Педагогической библиотеки».

Речь на I Всероссийском съезде по просвещению

Впервые опубликована в книге «Протоколы I Всероссийского съезда по просвещению, созванного Наркомпросом в Москве 25 августа 1918 г.». М., 1919, с. 5—14. Включена в сборник «А. В. Луначарский о народном образовании». М., 1958, с. 30—47. Печатается по тексту издания 1919 г.

В первые годы после Великой Октябрьской социалистической революции съезды по народному образованию играли важную роль в определении путей развития новой, социалистической школы, в формировании идейно-теоретических основ советской педагогики. Особенно велико было значение этих съездов в деле привлечения учитель-

ства на сторону советской власти, в мобилизации общественных сил на решение задач коренной перестройки школы. Только в 1918 г. в РСФСР (в центре и на местах) было проведено 164 учительских съезда и 81 съезд работников народного образования. Для руководства работой съездов в Народном комиссариате просвещения РСФСР был создан специальный Отдел съездов, во главе которого стоял В. П. Потемкин (впоследствии нарком просвещения РСФСР — с 1940 г. и с 1943 г. одновременно президент АПН РСФСР).

Летом 1918 г. было проведено три Всероссийских съезда. 2—6 июня в Москве собрался I Всероссийский съезд учителей-интернационалистов — представителей Союза учителей-интернационалистов (СУИН), который противостоял реакционному Всероссийскому учительскому союзу (ВУС). 3—8 июля был созван I Всероссийский учительский съезд, одобривший деятельность Наркомпроса по подготовке реформы школы и призвавший учительство влиться в ряды строителей социалистического просвещения. Итоги интенсивной творческой деятельности по разработке основных начал социалистической организации народного образования подвел I Всероссийский съезд по просвещению, наиболее представительный из всех съездов, в работе которого приняли участие не только делегаты от учителей, но и работники отделов народного образования, культурно-просветительных учреждений — всего свыше 700 человек. (Об условиях созыва Всероссийских съездов по просвещению см. положение Совнаркома РСФСР от 18 июня 1918 г. «Об организации дела народного образования в Российской Социалистической Советской Республике». «Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917—1973 гг.». М., 1974, с. 15; далее — «Народное образование...»).

Первый Всероссийский съезд по просвещению проходил 25 августа — 4 сентября 1918 г. в Москве в здании Высших женских курсов (ныне Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина). Съезд избрал В. И. Ленина почетным председателем и пригласил его на свои заседания. В. И. Ленин выступил на съезде 28 августа, за два дня до покушения на него эсерки-террористки Ф. Каплан (текст речи см.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 37, с. 74—78).

Кроме доклада Луначарского на съезде были заслушаны доклады: Н. К. Крупской — о внешкольном образовании, М. Н. Покровского — о реформе высшего образования, П. Н. Лепешинского — об основных принципах реформы школы, В. М. Познера — о единой трудовой школе, Д. А. Лазуркиной — о дошкольном воспитании, В. П. Потемкина — о настроениях русского учительства и др.

Съезд обсудил «Положение о единой трудовой школе РСФСР», которое было утверждено ВЦИК 30 сентября 1918 г. Одновременно с «Положением о единой трудовой школе РСФСР» были опубликованы одобренные съездом

«Основные принципы единой трудовой школы» (впоследствии чаще назывались Декларация о единой трудовой школе). Эти документы сыграли важнейшую роль в истории советской школы. Они завершали идейную, педагогическую и организационную подготовку коренных преобразований школьного дела в России и начинали новый этап — этап практического осуществления этих преобразований (см. «Народное образование...», с. 133—145. О роли Луначарского в подготовке и проведении в жизнь «Положения» и «Декларации» см. фундаментальную монографию Ф. Ф. Королева «Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917—1920». М., 1958).

Приняв «Положение о единой трудовой школе» и «Декларацию», съезд в своих резолюциях отмечал: «Горячо сочувствуя преобразовательным начинаниям Народного комиссариата по просвещению и обещая им самую действенную поддержку на местах, члены 1-го Съезда сознают, что успех этой работы мыслим лишь при окончательном и полном торжестве начал социальной революции... И да не смущается никто из нас тем обстоятельством, что это великое дело нам придется проводить в печальной обстановке голода, нищеты, общественной разрухи и отсутствия необходимых материальных предпосылок для школьного строительства. У нас нет еще подготовленных кадров учителей, нет книг, нет учебных пособий, нет школьных помещений, но зато с нами, а не против нас добрый гений социалистической революции, и мы при достаточном напряжении сил, с помощью того же трудового метода, который собираемся вводить в обиход школьной жизни, научаясь по примеру всех пионеров творить новую жизнь на пустом месте, построим в конце концов величественное здание, над входными дверями которого будет начертано «Единая трудовая социалистическая школа» (Резолюции I Всероссийского съезда по просвещению. М., 1918, с. 1, 2).

А. В. Луначарский выступил на съезде 26 августа. В своей программной речи он широко развил мысли, высказанные им ранее в докладах на собрании культурно-просветительной секции III съезда Советов (16 января 1918 г.), на I съезде учителей-интернационалистов и I Всероссийском учительском съезде (о ликвидации крепостнических пережитков в школьном деле, об основах социалистического просвещения, о роли интеллигенции, и в частности учительства, в революционном строительстве). В речи Луначарский поставил также ряд важнейших социально-педагогических, организационно-педагогических и теоретических проблем, решению которых были посвящены многие последующие его статьи и выступления: «Коммунистическая пропаганда и народное просвещение», «Задачи внешкольного образования в Советской России», «Единая трудовая школа и техническое образование», «Социологические предпосылки советской педагогики», «Какой педагог нам нужен» и др.

Подводя итоги деятельности Наркомпроса за десять месяцев, прошедших с октября 1917 г., Луначарский подчеркивал, что разработка «социалистических основ воспитания нового поколения и пересоздания в новом духе всех учебных и научных органов страны» проходила в чрезвычайно трудных условиях. Только после относительной нормализации положения на внешних и внутренних фронтах, после преодоления саботажа части учительства и создания аппарата Народного комиссариата просвещения «можно было начать думать о серьезной идейной борьбе со старой системой воспитания».

Основная идея, основной пафос речи Луначарского — борьба за школу, борьба за просвещение, которое, наряду с политической и экономической властью народа, является, по его словам, третьим и не менее важным условием подлинного народовластия.

Стр. 19. Приведенная мысль принадлежит Т. Джефферсону. Об этом Луначарский писал в заметке «От редакции», опубликованной незадолго до съезда в журнале «Вестник народного просвещения Союза Коммун Северной области»: «Томас Джефферсон, *первый после Вашингтона* президент молодой народной республики, в 1786 году, т. е. за три года до начала Великой французской революции, писал своему великому предшественнику: «Для меня аксиома, что наша свобода может быть прочной только в руках самого народа, притом обладающего известной степенью образованности. Вот почему введение образования по общему плану есть первейшее дело государства» (1918, № 1, август, с. 21; курсив мой.— *Э. Д.*). В действительности Т. Джефферсон был третьим президентом США (1801—1809). О педагогических взглядах Т. Джефферсона см.: Л. Н. Гончаров. Школа и педагогика США до второй мировой войны. М., 1972, с. 28—31.

Стр. 21. Первая конституция РСФСР была утверждена V Всероссийским съездом Советов 10 июля 1918 г.

Стр. 22. Государственный комитет по народному образованию был создан после Февральской революции как совещательный орган при Министерстве народного просвещения для разработки законопроектов по народному образованию.

В своем первом обращении к населению («О народном просвещении») 29 октября 1917 г. Луначарский предложил комитету сотрудничество с советской властью. Комитет предложения не принял и демонстративно прекратил свою работу. Декретом Совнаркома РСФСР от 20 ноября 1917 г. он был распущен.

9 ноября 1917 г. декретом ВЦИК и СНК учреждена Государственная комиссия по просвещению, которой было поручено «дело общего руководства народным просвещением». Во главе комиссии стоял нарком просвещения. По положению «Об организации дела народного образования в Российской Социалистической Советской Республике» в

состав Государственной комиссии по просвещению входили руководящие работники Наркомпроса, представители ВЦИК, ВСНХ, Центрального бюро профсоюзов, профессиональных объединений учителей и Народного комиссариата по делам национальностей (см.: «Народное образование...», с. 9—11, 14—16).

Стр. 22. См. обращение Луначарского от 15 ноября 1917 г. «Ко всем учащим». «А. В. Луначарский о народном образовании». М., 1958, с. 515—518.

Стр. 23. Всероссийский учительский союз (ВУС) возник в апреле 1905 г. как Всероссийский союз учителей и деятелей по народному образованию. В 1909 г. союз распался. После Февральской революции Всероссийский учительский союз был восстановлен, его отделения были созданы почти во всех губерниях и уездах. До создания Союза учителей-интернационалистов (1918 г.) он был самой влиятельной и наиболее многочисленной учительской организацией.

И в первый и во второй период своей деятельности Всероссийский учительский союз находился под политическим влиянием меньшевиков, эсеров и кадетов. Октябрьскую революцию он встретил враждебно. Руководство союза вступило в контрреволюционный «Комитет спасения родины и революции» и призвало учителей к саботажу и неподчинению советской власти.

В декабре 1917 г. совет Всероссийского учительского союза предпринял попытку организовать всеобщую забастовку учителей, однако забастовку поддержала лишь незначительная часть учительства.

Характеризуя забастовку и ее инициаторов, Луначарский писал: «В чиновничестве вообще и в мире педагогическом в частности имеется многое множество определенно черносотенных или определенно буржуазных элементов. Такие, конечно, с радостью примкнули к главным штабам своих классов, своих партий. «Я не знаю, каким количеством слез раскаяния сможет отдельный учитель смыть в глазах народа ту черную печать, которую он собственноручно ставит на свой лоб: в декабре 1917 г., в час страшной борьбы народа с его эксплуататорами, отказался учить детей и получал за это плату из фонда эксплуататоров» («Известия ВЦИК», 20 декабря 1917 г., с. 8).

К осени 1918 г. контрреволюционное руководство Всероссийского учительского союза потеряло свое влияние на массы, многие местные его организации встали на путь тесного сотрудничества с советской властью. Постановлением ВЦИК от 23 декабря 1918 г. Всероссийский учительский союз был распущен (см.: «Народное образование...», с. 17—18).

Стр. 23. См. статью Луначарского «Как мы заняли министерство народного просвещения». «А. В. Луначарский о народном образовании», с. 364—368.

Стр. 23. 11 марта 1918 г. Советское правительство переехало из Петрограда в Москву. В связи с этим Луначарский обратился в Совнарком с запиской, в которой обосновывал необходимость оставить его на время в качестве представителя центрального правительства в Петрограде. В записке Луначарский писал: «Конечно, с отъездом Совета Народных Комиссаров и ЦИК вся власть окончательно перейдет в руки Петербургского Совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. Но было бы опрометчиво возлагать ответственнейшую роль руководителя советской жизни в Петербурге только на председателя Совета т. Зиновьева... Тут необходима коллегия. И в коллегию эту, по-моему, должен быть введен один из народных комиссаров, и при том сравнительно популярных в Петербурге. Он может быть оставлен в качестве Народного комиссара Северной области для координации деятельности Советов этой области и постоянных сношений с правительством в Москве. Третьим в коллегию мог бы войти любой энергичный и опытный товарищ.

Я решаюсь предложить товарищам народным комиссарам лично себя на пост их официального представителя в Петрограде. Я думаю, что известие о том, что я остаюсь в городе, хоть немного смягчило бы горечь покидаемого правительством центра. Не берусь за администрацию в военном, полицейском и продовольственном отношениях, но берусь по мере сил поддержать дух бодр, доверие к советской власти, быть защитником Петербурга перед вами, если за общегосударственными перспективами вы начнете терять несколько из виду геройский центр революции, и, деля во всем его судьбу, быть перед его массами защитником престижа правительства.

Я сознаю всю ответственность, которую беру на себя, всю тягостность, опасность, скажем, почти гибельность той позиции, которую я прошу у вас позволения занять, но, если я не ошибаюсь, занять ее является моим долгом: во-первых, я неоднократно обещал массам Петрограда, с которыми нахожусь в непрерывном контакте, не покидать Петрограда до последней возможности. Во-вторых, ко мне, если я не обольщаюсь, имеется известное доверие, в-третьих, я менее других нужен в центре, так как на моем теперешнем посту меня легко может заменить тов. проф. Штернберг» («В. И. Ленин и А. В. Луначарский». «Литературное наследство». Т. 80. М., 1971, с. 58—59).

Луначарский оставался в Петрограде до начала 1919 г. Москву он посещал периодически, совмещая обязанности наркома просвещения РСФСР и наркома просвещения Союза Коммун Северной области (в который входили Петроградская, Псковская, Олонецкая, Архангельская, Вологодская, Череповецкая, Новгородская и Северодвинская губернии). В мае 1919 г. Союз Коммун Северной области был ликвидирован, управление этими районами осуществлялось при непосредственном подчинении центральной власти.

Стр. 24. 27 февраля 1918 г. Государственная комиссия по просвещению издала постановление «О выборности всех педагогических и административно-хозяйственных должностей». Этим постановлением всем местным Советам было предписано провести до июня 1918 г. выборы всех школьных работников. Цель выборов состояла в демократизации школьного аппарата, удалении из школ контрреволюционных элементов и привлечении к школьной работе лиц, пользующихся доверием населения. Выборность школьных работников была подтверждена «Положением о единой трудовой школе РСФСР» (статья 8-я).

Стр. 24. Декрет Совнаркома «О свободе совести, церковных и религиозных обществах» (публиковавшийся во многих изданиях также под названием «Об отделении церкви от государства и школы от церкви») был издан 20 января 1918 г. Под влиянием пропаганды служителей культа и деятелей Всероссийского учительского союза в ряде мест собрания крестьян принимали резолюции о сохранении преподавания закона божьего. Однако к концу 1917/18 учебного года его преподавание повсеместно прекратилось.

Стр. 25. В первой половине 1918 г. сложилась следующая система управления народным образованием: Государственная комиссия по просвещению и Народный комиссариат по просвещению как центральные органы, Отделы народного образования (ОНО) в местных Советах депутатов и выборные Советы по народному образованию — контрольно-совещательные органы при каждом отделе народного образования (см.: «Народное образование...», с. 14—16).

Стр. 26. Постановлением Государственной комиссии по просвещению от 21 декабря 1917 г. дирекции и инспекции народных училищ были упразднены. Учебные округа были ликвидированы в течение первой половины 1918 г.

Стр. 26. Некоторые из перечисленных реформ носили временный характер. В тот период отмена экзаменов, аттестатов и отметок была необходимой мерой, поскольку с их помощью реакционная часть учителей могла затруднить доступ в школу детям трудящихся.

Стр. 27. 6 августа 1918 г. Луначарский выступил на митинге-диспуте, посвященном отделению церкви от государства и школы от церкви, где его оппонентом был священник Боярский (отчет о диспуте см.: «Вестник народного просвещения Союза Коммун Северной области», 1918, № 1, август, с. 37—38).

Стр. 28. Луначарский перефразирует 11-й тезис К. Маркса о Л. Фейербахе: «Философы лишь различным образом *объясняли* мир, но дело заключается в том, чтобы *изменить* его» (К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., 2-е изд., т. 3, с. 4).

Стр. 28. См. об этом в книге: Фр. Паульсен. Исторический очерк развития образования в Германии. М., 1908, с. 229—234, 243—258.

Стр. 31. Луначарский имеет в виду книгу крупного немецкого педагога Пауля Наторпа (1854—1924) «Культура народа и культура личности». СПб., 1912, с. 90, 91 и далее.

Стр. 32. Всероссийское совещание деятелей высшей школы, в работе которого участвовало свыше 400 делегатов — профессоров, студентов, работников отделов народного образования городов, имеющих высшие учебные заведения, проходило в Москве 8—14 июля 1918 г. Целью совещания было, по словам Луначарского, «столковаться с профессурой в вопросе о приспособлении высшей школы к потребностям новой России» (см.: «Народный комиссариат по просвещению. 1917 — октябрь — 1920. Краткий отчет», с. 51). Совещание избрало комиссию под председательством М. Н. Покровского для разработки «Положения о Российских университетах», проект которого был представлен Наркомпросом.

4—18 сентября 1918 г. состоялось второе совещание по реформе высшей школы, на котором с принципами предложенной Наркомпросом реформы согласились преимущественно представители высших технических учебных заведений (см.: Ш. Х. Чанбарисов. Формирование советской университетской системы (1917—1938 гг.). Уфа, 1973, с. 105—121).

Стр. 32. Совещание деятелей по подготовке учителей, обсудившее уставы, учебные планы и программы педагогических учебных заведений, состоялось 18—25 августа 1918 г. Совещание высказалось за увеличение срока обучения в учительских семинариях до пяти лет, за преобразование учительских институтов в высшие педагогические учебные заведения и за создание Педагогических академий. Первая из них — Академия народного образования — была создана в 1918 г., в 1919 г. она преобразована в Академию социального воспитания и в 1924 г.— в Академию коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской (существовала до 1935 г.).

Учительские институты были преобразованы в высшие педагогические учебные заведения в 1918—1919 гг. Учительские семинарии реорганизованы в соответствии с временным «Положением» от 5 октября 1918 г. Одновременно с реорганизацией учительских семинарий создавались одногодичные курсы для подготовки учителей школ первой ступени. В 1918 г. зародился и особый тип педагогического учебного заведения, о котором далее говорит Луначарский,— институт народного образования, предназначенный для подготовки специалистов в области школьного и внешкольного дела (подробнее см.: Ф. Ф. Королев. Указ. соч., с. 420—434; Ф. Г. Паначин. Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние. М., 1975, с. 24—59).

Стр. 33. 11 декабря 1917 г. Совнарком РСФСР принял постановление «О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение Народного комиссариата по просвещению». 5 июня 1918 г. был издан декрет Совнаркома «О передаче в ведение Народного комиссариата по просвещению учебных и общеобразовательных учреждений и заведений всех ведомств» (см.: «Народное образование...», с. 12—13). Проведение в жизнь этого декрета завершилось в 1919/20 учебном году.

Стр. 34. Декретом Совнаркома РСФСР от 16 августа 1918 г. в составе ВСНХ был создан Научно-технический отдел. Заведующий отделом назначался Совнаркомом, а члены коллегии — Президиумом ВСНХ по согласованию с Наркомпросом.

Коммунистическая пропаганда и народное просвещение

Статья впервые опубликована в газете «Известия», 26 марта 1919 г. Перепечатана в журнале «Народное просвещение», 1919, № 30, с. 1—2. Вошла в сборник статей А. В. Луначарского «Проблемы народного образования», 1-е изд. М., 1923, с. 88—93; 2-е изд. М., 1925, с. 95—100. Включена в сборник «А. В. Луначарский о народном образовании». М., 1958, с. 73—77. Печатается по тексту издания 1925 г.

Конкретным поводом для написания статьи явилось обсуждение в прессе вопроса об организации политико-просветительной работы в республике. Итогом этого обсуждения стало преобразование в 1920 г. Внешкольного отдела Наркомпроса в Главный политико-просветительный комитет республики (Главполитпросвет), руководителем которого была назначена Н. К. Крупская.

Конкретный повод, вызвавший появление статьи, не исчерпывает, однако, всей ее проблематики. За организационным вопросом Луначарский видит большую политическую и социально-педагогическую проблему, важнейшую проблему всей просветительной работы партии, и именно ее он выносит в заголовок работы — «Коммунистическая пропаганда и народное просвещение».

Луначарский резюмирует в статье в отточенных формулах свои прежние высказывания о классовой сущности просвещения, раскрывает цели и задачи просветительной политики советской власти. Рассматривая просвещение как «серьезное орудие классовой борьбы в руках пролетариата», как орудие коммунистической пропаганды, он подчеркивает, что школьное и внешкольное образование должно быть проникнуто «духом научного социализма», должно быть подчинено задачам коммунистического строительства.

Стр. 36. Личное уравнение (личная ошибка) — термин, обозначающий в астрономии систематическую ошибку наблюдателя при определении момента прохождения небесного светила в поле зрения телескопа, секстана или другого астрономического прибора; зависит от особенностей наблюдений, способа их регистрации и от индивидуальных свойств наблюдателя. Луначарский употребляет этот термин для обозначения субъективных позиций исследователя, изучающего общественные явления.

Стр. 38. Луначарский имеет в виду следующие слова Ф. Лассаля: «...четвертое сословие, в сердце которого не может быть никакого зародыша новой привилегированности, именно потому-то и тождественно со всем человечеством... Господство в государстве четвертого сословия должно принести с собой расцвет нравственности, культуры и науки — расцвет, еще невиданный в истории» (Ф. Лассаль. Программа работников. Пг., 1920, с. 28, 33—34).

О классовой школе. Буржуазная и коммунистическая трудовая школа

Лекция, прочитанная 26 апреля 1920 г. в секции Наркомпроса при Свердловском университете

Опубликована в сборнике статей А. В. Луначарского «Проблемы народного образования», 1-е изд.— М., 1923, с. 48—73; 2-е изд.— М., 1925, с. 51—79. Включена в сборник «А. В. Луначарский о народном образовании». М., 1958, с. 95—118. Печатается по тексту издания 1925 г.

Подзаголовок, который дал Луначарский своей лекции, раскрывает основную ее задачу — сравнение буржуазной и коммунистической школы.

Разоблачая распространенные иллюзии о надклассовости государства, Луначарский вскрывает классовые задачи и классовую сущность ведущих государственных институтов — церкви, армии, прессы, буржуазного правительства. В этом ряду отчетливо предстает и социальная роль буржуазной школы как «орудия развращения сознания масс».

По мере развития просвещения и культуры буржуазная школа, по словам Луначарского, выполняет свою социальную функцию все менее успешно. «Наука,— говорит он,— всегда толкала людей к социализму, если они были честны и смотрели достаточно широко». Именно поэтому в ядре всех прогрессивных педагогических теорий лежат, по его мнению, социалистические идеалы. И именно поэтому буржуазия не заинтересована в создании подлинно научной школы. Она стремится, как показывает Луначарский на примере царской России, Германии и Америки, с помощью школы не столько просветить, сколько выдрессировать

народ, стремится к тому, «чтобы низы были не развиты», чтобы их сознание было «обработано» в интересах правящих классов.

Буржуазной школе Луначарский противопоставляет школу коммунистическую. Он формулирует идеал и цели новой, единой трудовой политехнической школы и намечает конкретные пути их достижения с учетом тех трудностей, которые переживала страна, с учетом того опыта, который был накоплен в течение двух лет с момента провозглашения Декларации о единой трудовой школе.

В лекции Луначарский впервые подробно излагает свои взгляды на трудовое воспитание (обучение «через труд» и обучение «самому труду»), свое понимание сущности политехнизма. Он вскрывает ошибки, допущенные в ходе практической реализации идей трудовой школы. В центре его внимания прежде всего педагогическое значение труда, воспитательные результаты труда. Труд без достижения этих результатов, по его словам,— «преступление школы». Луначарский анализирует и оценивает различные виды труда в школе и различные методы трудового обучения, уточняет принципы и план организации трудового воспитания и политехнического образования для школ различных ступеней.

Особое внимание Луначарский обращает на специфику сельской трудовой школы, которая в условиях тех лет должна была стать не только «центром образования» детей и взрослых, проводником передовой агрономической науки в крестьянские массы, но и «источником пропаганды и агитации».

К проблемам трудовой политехнической школы Луначарский возвращался в своих статьях и выступлениях неоднократно. В наиболее развернутом виде эти проблемы рассмотрены им в докладе на III сессии ВЦИК 7-го созыва (см. стр. 69—74 настоящей книги), в статье «Политика Народного комиссариата по просвещению за 5 лет» (1922) и в речи на собрании работников просвещения и студентов г. Самары «На новых путях» (1924).

Стр. 49. См.: Фр. Паульсен. Педагогика. СПб., 1913, с. 234. Ф. Ферстер. Школа и характер. Морально-педагогические проблемы школьной жизни. СПб., 1915.

Стр. 49. Так называемый циркуляр «о кухаркиных детях» был издан 18 июня 1887 г. преемником Д. А. Толстого на посту министра народного просвещения И. Д. Деляновым. Циркуляр повышал плату за обучение в средних учебных заведениях, рекомендовал провести чистку состава учащихся, «не стесняясь» существующими правилами и законами, и требовал от попечителей учебных округов «решительно отклонять прошения» лиц неимущих и несостоятельных о зачислении их детей в гимназии. «При неуклонном соблюдении этого правила,— указывалось в циркуляре,— гимназии и прогимназии освободятся от поступления в них детей кучеров, лакеев, поваров, прачек,

мелких лавочников и тому подобных людей, детей коих, за исключением разве одаренных необыкновенными способностями, вовсе не следует выводить из среды, к коей они принадлежат» (см.: «Вестник Европы», 1887, кн. 9, Внутреннее обозрение, с. 372—373).

В первоначальном варианте циркуляра, представленного Деляновым Александру III, формула, определяющая способности, была еще более категоричной: «за исключением разве одаренных гениальными способностями» (см.: Сборник постановлений по Министерству народного просвещения, т. X. СПб., 1894, стб. 880—883).

Стр. 53. В других работах Луначарский более точно сформулировал эту мысль. «Мы ни на минуту не отрицаем,— писал он в статье «Коммунистическая пропаганда и народное просвещение»,— что и социалистический строй на первой стадии его развития, т. е. в эпоху диктатуры пролетариата, представляет собой общество классов» (см. стр. 37 настоящей книги).

Стр. 56. Кроки (фр. *croquis*) — наскоро сделанный набросок какого-либо чертежа, рисунка, плана местности.

Стр. 61. Луначарский имеет в виду книгу П. П. Блонского «Трудовая школа». М., 1919 (см. также: П. П. Блонский. Избр. пед. соч. М., 1961, с. 209—285) и брошюру А. Г. Калашникова «Проблема индустриально-трудовой школы ближайшего будущего». М., 1919.

Доклад на III сессии ВЦИК 7-го созыва

Впервые сокращенное изложение доклада под названием «Деятельность Наркомпроса» было опубликовано в газете «Известия», 1920, 5 октября. Изложение доклада публиковалось: в журнале «Народное образование», 1958, № 4, с. 19—25; в сборнике «В. И. Ленин о воспитании и образовании», 3-е изд. М., 1973, с. 544—557; в «Литературном наследстве», т. 80, «В. И. Ленин и А. В. Луначарский». М., 1971, с. 649—657. Сокращенный текст под названием «Из доклада на III сессии ВЦИК VII созыва» включен в сборник «А. В. Луначарский о народном образовании». М., 1958, с. 119—142. Печатается с сокращениями по тексту стенограммы.

Доклад Луначарского 26 сентября 1920 г. на вечернем заседании III сессии ВЦИК 7-го созыва — первый отчет Народного комиссариата просвещения перед высшим органом власти республики. Три заседания сессии (26, 27 и 29 сентября) были посвящены обсуждению докладов А. В. Луначарского и В. И. Невского — председателя комиссии ВЦИК по обследованию деятельности Наркомпроса. На вечернем заседании 26 сентября и на утреннем заседании 27 сентября присутствовал В. И. Ленин. (Записи В. И. Ленина по докладу Луначарского впервые опуб-

ликованы в журнале «Народное образование», 1958, № 4. В настоящем издании печатаются по исправленной публикации Р. А. Лаврова, помещенной в «Литературном наследстве», т. 80, с. 652—657, где воспроизводится и автограф ленинского текста.)

В докладе Луначарский подводил итоги развития советской школы в период гражданской войны и иностранной военной интервенции, характеризовал те трудности, с которыми она столкнулась в первые годы своего становления. Эти трудности обусловливались не только крайне тяжелым экономическим положением страны и отсутствием нормальных условий для работы учебных заведений. Они заключались и в том, что новая школа (как отмечал В. И. Ленин в своих записях по докладу Луначарского) «не имела теории».

Необходимо было выработать основные принципы ее строительства, определить и теоретически обосновать способы и пути их реализации. Первая из этих задач была решена успешно: «Положение о единой трудовой школе» и «Основные принципы единой трудовой школы» («Декларация») сформулировали идеалы социалистической школы. Но в определении путей и средств их проведения в жизнь Наркомпрос и его органы на местах допустили в 1918—1920 гг. ряд ошибок. Ошибочным, главное, по словам Луначарского, оказался расчет, что «Декларация» будет осуществлена «самой жизнью».

Анализируя допущенные ошибки и вместе с тем резко критикуя тех, кто, ссылаясь на них, предлагал вовсе отказаться от идей трудовой школы, Луначарский в докладе развивал марксистское понимание этих идей, намечал этапы и способы их осуществления. Он убедительно показал несостоятельность упреков и тех критиков линии Наркомпроса, которые в поэтапном решении задач трудовой школы видели «измену» ее идеалам.

Луначарский охарактеризовал в докладе работу всех звеньев системы народного образования, как школьного, так и внешкольного. Трудности, выпавшие на долю школы, не погасили, по его словам, «горения педагогической мысли», которое поддерживалось «энергичным устремлением» масс «к источникам знания».

Доклад Луначарского, как он и предполагал, действительно имел «характер поворотного пункта». В 1921 г. по инициативе В. И. Ленина была проведена реорганизация Наркомпроса и в соответствии с задачами восстановительного периода начата перестройка школьной системы (см.: Ф. Ф. Королев, Т. Д. Корнейчик, З. И. Равкин. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921—1931. М., 1961).

Стр. 66. См.: Г. Шульц. Школьная реформа социал-демократии. Пг., 1918.

Записи В. И. Ленина по докладу Луначарского

л. 1. 26/IX 1920. 5) 1

Луначар⟨ск⟩ий

Три трудности школьного дела (в Сов⟨етской⟩ Рос⟨си⟩и)

1. Теорет⟨ическая⟩ трудность (Новая школа не имела теории) Книга Шульце: «довольно оппортунистична».

$+1\frac{1}{2}$ стр⟨ани⟩цы Маркса
и «неск⟨олько⟩ отдельных фраз»

Наши пр⟨ин⟩ц⟨и⟩пы: (α) Единая школа
(β) запретить и изгнать вредное

топливо
развал
занятие военными
и т. д.

Натиск на школы усиленный в 1920 г.
Z⟨um⟩ B⟨eispiel⟩* Красная Пресня — на 20 тыс⟨яч⟩
уже на 22 тыс⟨ячи⟩

Проф⟨ессиональное⟩ обр⟨азование⟩ до 16 л⟨ет⟩ (Неправильно с то⟨чки⟩ зре⟨ния⟩ программы Р.К.П.: «*политехническое*». Я оправдываю эту уступку обстоятельством трудного времени).

...«Единая трудовая школа»... (в идею *труд*⟨овой⟩ школы прокрались м⟨елко⟩-б⟨уржуа⟩зно-толстовские идеи; вопреки нам).

= (α) к знанию через труд. Это знает и лучшая б⟨уржуа⟩з⟨ная⟩ школа.
(«Ересь» = б⟨уржуа⟩з⟨ная⟩ школа).

(β) соед⟨инен⟩ие с пр⟨ои⟩зв⟨о⟩д⟨ительным⟩ трудом (нем⟨елко⟩-б⟨уржуа⟩з⟨ной⟩ ремесленной школе).

2

л. 2. Связь школы (2-ой ступ⟨ени⟩) с ф⟨абрикой⟩ и з⟨аводом⟩

наша ошибка, > 1 года, состояла в декларативности нашей программы. Наша декларация сделалась, т⟨ак⟩ ск⟨азать⟩, общей (и в З⟨ападной⟩ Е⟨вропе⟩) школьной пр⟨о⟩г⟨рам⟩ме.

«Политехнический принцип» не требует обучения всему, но требует обучения основам совр⟨е⟩м⟨енн⟩ой индустрии вообще...

Школы 2-ой ступ⟨ени⟩ Переход к этому (в данный тяжелый м⟨о⟩м⟨ен⟩т) — уступка: допустить с 14 лет профес⟨сиональ⟩ную школу...

---

* Например (нем.).

элем⟨ент⟩арная школ⟨а⟩ (?)
1911—55.346 (могли обнять $3\frac{1}{2}$ милл⟨иона⟩) 2
почти 1919—73.859
не выросли 1920—до 88 т⟨ысяч⟩ (60—65% детей этого возраста) 55—
могут обнять $5\frac{1}{2}$ мил⟨лионов⟩ детей 90

3.600
ок⟨оло⟩ $\frac{1}{2}$
милл⟨иона⟩
учеников
[7—8% детей]

учащихся
(в учителя)
Царск⟨ая⟩ Р⟨оссия⟩ — 4 тыс⟨ячи⟩
Сов⟨етская⟩ Р⟨оссия⟩ — 34 тыс⟨ячи⟩
10.305 с пособием
реально вполне

мы имеем
400.000 раб⟨отни⟩ков
просв⟨е⟩щ⟨ения⟩
нам надо
до 1.000.000

3

л. 3. В Дошкольном деле ничего не было
(кроме единиц для богатых)
в Сов⟨етской⟩ Рос⟨сии⟩ 3.623 детских сада (открываем около 1000 в год)

курсы для учителей —
в них 5 в Москве
40 в провинции

Общее количество
учителей

205 тыс⟨яч⟩ для дошкольных
236 тыс⟨яч⟩ заведений
(в них детей 2% всего детей этого возраста)
два % числа
2000 детск⟨их⟩ домов с 200.000 детей

всего до $\frac{1}{2}$ милл⟨иона⟩ детей дома + сады?
(из 8 милл⟨ионов⟩)
32.000 детей в колониях под Москвой этот год.
Высшая школа: и проф⟨ессо⟩ра и студенты — наши враги

мы выпустим в 1920 году
3000 инженеро⟨в⟩

4

л. 4. «общ<ест>в<енный> факультет» — одно горе. Наука б<уржуа>зная.

В соц<иалистической> школе д<олжны> б<удем> отдать ***меньшевикам***, ибо бо<льшеви>ки согласились, но ни одной лекции не прочли.

Унив<ерсите>тов в Р.С.Ф.С.Р. без Украины

царск<их>		5	2	ветер<инарных>
сов<ет-	1919	15	—	институтов
ских>	1920	21	6	

Внешкольное дело:
некот<орые> цифры . . .
Сближение с партией . . .
Худ<ожественный> отдел
(футуризм)
театры («Вся Россия играет»).

Стр. 66. Луначарский говорит о составленной К. Марксом «Инструкции делегатам Временного центрального совета по отдельным вопросам» (см.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., 2-е изд., т. 16, с. 197—199).

Собирание и изучение педагогического наследия классиков марксизма началось в первой половине 20-х годов. По поручению Н. К. Крупской В. Н. Шульгин (руководитель Института методов школьной работы) подготовил брошюру «Маркс и Энгельс в их педагогических высказываниях» (см.: В. Н. Шульгин. Памятные встречи. М., 1958, с. 54). В 1924—1925 гг. вышло 4 издания этой брошюры. В 1923 г. издательство «Красная новь» выпустило первый сборник работ В. И. Ленина по вопросам народного образования «Социалистическая революция и задачи просвещения».

Стр. 69. См. комментарии к стр. 88.

Стр. 69. См.: Н. К. Крупская. Соединение обучения с производительным трудом в единой трудовой школе. Пед. соч., т. 4. М., 1959, с. 23—27.

Стр. 72. См. комментарий к «Речи на I Всероссийском съезде по просвещению».

Стр. 73. См. комментарий к стр. 169.

Стр. 74. Луначарский имеет в виду Союз Коммун Северной области. См. примечание к стр. 23.

Стр. 75. См.: «Однодневная перепись начальных школ Российской империи, произведенная 18 января 1911 года». Вып. XVI. Итоги по империи. Пг., 1916.

Стр. 76. «Охрана детства» — в терминологии 20-х годов совокупность мероприятий по охране здоровья и прав де-

тей. Общее руководство этими мероприятиями было возложено на Совет защиты детей, учрежденный декретом Совнаркома РСФСР от 4 февраля 1919 г. (см.: «Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917—1973 гг.». М., 1974, с. 342—343).

Стр. 78. Магницкий М. Л. (1778—1844) — известный реакционный деятель, обскурант и мракобес. Проводя в 1819 г. ревизию Казанского университета, предложил его «торжественно разрушить». В 1819—1826 гг. попечитель Казанского учебного округа. Уволен в отставку за растрату казенных средств.

Боголепов Н. П. (1846—1901) — министр народного просвещения (1898—1901), проводивший реакционный курс на искоренение свободомыслия в средних и высших учебных заведениях. В 1900 г. по его распоряжению 183 студента Киевского университета были отданы в солдаты. Умер от раны после покушения на него П. В. Карповича, студента, исключенного из Московского университета.

Стр. 78. Луначарский цитирует выступление проф. Н. Я. Марра на совещании по реформе высшей школы, проходившем в Москве с 8 по 14 июня 1918 г. (см. примечание к стр. 32, а также: Ш. Х. Чанбарисов. Формирование советской университетской системы (1917—1938 гг.). Уфа, 1973, с. 109).

Стр. 79. См. комментарий к статье «Роль рабочих факультетов».

Стр. 82. Декрет «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» подписан В. И. Лениным 26 декабря и опубликован в печати 30 декабря 1919 г. 19 июня 1920 г. была создана Всероссийская чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности — ВЧКл/б. В руководство комиссии вошли Н. И. Подвойский, Л. Р. Менжинская, Д. Ю. Элькина, Н. А. Кубяк и другие. Первым ее председателем был назначен И. П. Брихничев — работник Московского отдела народного образования.

При ВЧКл/б было создано постоянное совещание из представителей двух отделов ЦК РКП(б) (по работе в деревне и по работе среди женщин), представителей ЦК РКСМ, ВЦСПС, Политуправления Красной Армии, Управления Всеобуча и формирования красных резервных частей. Местные чрезвычайные комиссии («грамчека») и постоянные совещания при них были созданы в губерниях, уездах, волостях, в отдельных селениях и при армейских частях. (Работа ВЧКл/б детально освещена в монографии В. А. Куманева «Революция и просвещение масс». М., 1973.)

Стр. 82. Гринько Г. Ф. (1890—1938) — нарком просвещения Украины в 1920—1922 гг.

Стр. 82. Лежава А. М. (1870—1937) — председатель Центросоюза в 1919—1920 гг., заместитель наркома внешней торговли в 1921—1922 гг.

Стр. 83. Гросс — единица измерения канцелярских и галантерейных товаров, равная двенадцати дюжинам.

Стр. 84. Луначарский имеет в виду съезд Союза работников просвещения и социалистической культуры, состоявшийся в конце августа 1920 г.

Стр. 85. I Всероссийская конференция школьных подотделов состоялась 16—22 августа 1920 г.

Роль рабочих факультетов

Статья впервые опубликована в журнале «Вестник рабочих факультетов», 1921, № 1, с. 3—7. Вошла в сборник статей А. В. Луначарского «Проблемы народного образования», 1-е изд.— М., 1923, с. 135—142; 2-е изд.— М., 1925, с. 146—154. Включена в сборник «А. В. Луначарский о народном образовании». М., 1958, с. 164—171. Печатается по тексту издания 1925 г.

2 августа 1918 г. Совнарком РСФСР утвердил правила приема в высшие учебные заведения, которые положили начало коренной перестройке высшей школы. Декрет широко открыл двери вузов, предоставив всем достигшим 16 лет «независимо от гражданства и пола» право поступать в любое высшее учебное заведение «без представления диплома, аттестата или свидетельства об окончании средней или какой-либо школы» (см.: «Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917—1973 гг.». М., 1974, с. 403).

Для разрушения сословности высшей школы недостаточно было, однако, только юридической отмены всех существовавших ранее ограничений. Необходимо было создать реальные предпосылки демократизации вузов — организовать ускоренную подготовку абитуриентов из рабочих и крестьян и, кроме того, изменить сам внутренний строй жизни высшей школы. С этой целью было решено с осени 1918 г. открыть специальные подготовительные курсы.

В короткое время опыт работы этих курсов показал, что, готовя рабочих к поступлению в вузы, они не решали второй задачи — не оказывали на жизнь высшей школы почти никакого влияния. Созданные вне вузов, они были фактически оторваны от высшей школы и не могли существенно изменить ее атмосферу. Выход был найден самими рабочими. «В среде молодых партийных товарищей Замоскворецкого района,— писал Луначарский в отчете о работе Наркомпроса за 1917—1920 гг.,— явилась мысль: а зачем же готовить рабочих к университету *вне* университета? Не проще ли прямо ввести их туда, и заставить университет готовить себе слушателей прямо на месте?» (см.: «Народный комиссариат по просвещению. 1917 — октябрь—1920. Краткий отчет», 1920, с. 58; далее «Краткий отчет»).

Так возникли рабфаки — рабочие факультеты. Первый из них был открыт в начале 1919 г. по инициативе замоскворецких рабочих в Коммерческом институте, преобразованном тогда же в Институт народного хозяйства имени К. Маркса (ныне Институт народного хозяйства им. Г. В. Плеханова).

11 сентября 1919 г. Наркомпрос РСФСР принял постановление «Об организации рабочих факультетов при университетах». 17 сентября 1920 г. система рабфаков была законодательно оформлена декретом Совнаркома «О рабочих факультетах».

Первый год работы рабфаков проявил различные позиции в оценке их роли и назначения: взгляд на рабфак как на разновидность техникума, стремление реакционной профессуры отторгнуть рабфак от высшей школы и пролеткультовскую тенденцию подмены университета рабфаком («потопление университетского фрегата постепенно строящимся новым рабочим дредноутом»). Защитники указанных позиций были далеки от понимания истинных целей рабочих факультетов. Разъяснению этих целей, разъяснению специфики рабфаков как учебных заведений и была посвящена статья Луначарского «Роль рабочих факультетов», написанная вскоре после опубликования декрета Совнаркома.

В статье Луначарский раскрывает три основные задачи рабфаков: 1) создание «побочных каналов» для пополнения высшей школы; 2) пролетаризация высшей школы, «вливание свежих сил в университеты и вузы», «новой крови в организм высших учебных заведений»; 3) изменение внутренней жизни, «самой морфологии этих институтов» — от их общей идейной атмосферы до программ и методов преподавания. В рабочих факультетах Луначарский видит не только средство «внешнего завоевания университета», но и орудие его «внутреннего завоевания», «перемещения всех университетских ценностей». Именно поэтому рабфак, по словам Луначарского, должен стать «неотъемлемой, равноправной» частью университета, его «живым органом».

Возражая тем, кто считал, что рабочий факультет не может быть признан факультетом университета, ибо он не дает никакой специализации, Луначарский убедительно и тонко разъясняет несостоятельность подобной семантической «аргументации». В семантике слова «факультет» он делает ударение не на специализации, а именно на самостоятельности, равноправности факультета как университетского подразделения.

Небольшая статья о роли рабфаков в полной мере раскрывает основную особенность педагогического творчества Луначарского и его деятельности как руководителя просвещения. Она дает блестящий образец анализа социально-педагогических явлений и процессов, образец активного вмешательства в течение этих процессов, умения подхватить и развить ценную инициативу масс.

Проблема рабфаков постоянно оставалась в поле зрения Луначарского. Называя их «пожарной лестницей», «взятием университетов на абордаж», Луначарский считал, что со временем (когда изменится классовая структура общества, а вместе с ней и социальный состав школы) отпадет необходимость в рабочих факультетах. Вызванные к жизни исторической задачей, они, решив эту задачу, отомрут. Однако в тот период, когда рабфаки создавались, они играли исключительную роль. В цитированном выше отчете Наркомпроса Луначарский определял эту роль как «своего рода академическую «Октябрьскую революцию». «Вторжение» пролетарской массы... в русские университеты,— писал он,— дало, наконец, возможность разбудить эту спящую царевну и приняться за решительное преобразование методов и приемов высшего академического преподавания». Начав «революцию в высшей школе», рабфаки внесли в нее «струю озона», «освежающую атмосферу» («Краткий отчет», с. 58—63).

Стр. 88. Вопрос о судьбе средней школы, о путях ее развития был предметом острейшей дискуссии, которая началась в 1919 г. и продолжалась до конца 20-х годов. Резкая критика школы второй ступени со стороны руководителей комсомола, Наркомпроса Украины и представителей профессионального образования была вызвана тем, что средняя школа в первые послереволюционные годы не смогла перестроить свою работу в духе «Положения о единой трудовой школе». В условиях хозяйственной разрухи не было реальных возможностей для соединения обучения с производительным трудом; различные формы самообслуживания школьников, получившие в те годы широкое распространение, и труд в школьных мастерских не могли стать основой для создания подлинно трудовой школы; обучение в средней школе продолжало оставаться чисто словесным, традиции старых гимназий во многом еще сохраняли свою силу.

Критика школы второй ступени велась в основном с трех сторон. Руководители комсомола требовали замены ее новыми типами школы (школы-клубы, школы рабочей молодежи и т. д.), поскольку, как отмечалось на II съезде РКСМ в 1919 г., «в ней нет условий для ее пересоздания» (ВЛКСМ в резолюциях его съездов и конференций. 1918—1928. М., 1929, с. 22). Руководители профессионального образования предлагали отказаться от задач общего политехнического образования и провести профессионализацию средней школы. «В каждой школе,— заявлял на II Всероссийском съезде работников просвещения и социалистической культуры О. Ю. Шмидт, заместитель председателя Главного управления профессионального образования (Главпрофобра),— мы должны вводить не политехнизм, а должны добиваться одной из достижимых функций человеческой деятельности...» («Вестник профтехобразования», 1920, № 3—4, с. 6). Наркомпрос Украины

принципиально отвергал школу второй ступени, дающую общее среднее образование, объявлял ее буржуазным предрассудком и призывал отделаться вообще от «гипноза» общеобразовательной школы.

Этим по сути пролеткультовским взглядам на среднюю школу решительно противостоял Наркомпрос РСФСР во главе с Луначарским. В докладе на II сессии Совета профессионально-технического образования (Совпрофобра) «Единая трудовая школа и техническое образование» (см. стр. 383—390 настоящей книги), в докладе на III сессии ВЦИК 7-го созыва (см. стр. 69—74), в речи на III съезде комсомола и во многих других статьях и выступлениях Луначарский энергично отстаивал общеобразовательную среднюю школу, разъяснял марксистское понимание роли и значения общего образования, существа трудовой политехнической школы.

Приступив к реорганизации школьной системы, Наркомпрос Украины пошел по ошибочному пути ликвидации средней общеобразовательной школы и замены ее техникумами, для создания которых к тому же в то время не было реальных условий. В связи с этим Наркомпрос РСФСР 15 июня 1920 г. принял специальное постановление: «Считать необходимым обратиться в Совнарком Украинской ССР от имени Наркомпроса РСФСР по поводу закрытия школ второй ступени, настойчиво рекомендуя Украинскому Совнаркому осторожное отношение к школам второй ступени» (подробнее см.: Ф. Ф. Королев. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917—1920. М., 1958, с. 198—208).

В статье «Какая школа нужна пролетарскому государству» Луначарский убедительно показал, к каким плачевным результатам привела деятельность Наркомпроса Украины. Взгляд на среднюю школу, пропагандируемый украинским Наркомпросом и некоторыми руководителями комсомола, он назвал оппортунистическим, мелкобуржуазным, народническим. Луначарский резко выступил против «идеологического отступления» от задач создания полноценной общеобразовательной средней школы. Он подчеркнул близорукость адептов разрушения школы второй ступени, их непонимание «главной ударной задачи» нынешней политики — «создать новую пролетарско-крестьянскую интеллигенцию». «Одним из главнейших» каналов «для создания новой интеллигенции», по его словам, служит именно школа второй ступени. И все суррогаты ее, вызванные к жизни трудностями времени, «должны отмирать по мере того, как школа второй ступени будет занимать правильное место» (см. стр. 104—107 настоящей книги).

Стр. 88. Первое партийное совещание по народному образованию, ставившее своей задачей подготовку к X съезду РКП(б) материалов по «организации дела просвещения в Республике», проходило в Москве с 31 декабря 1920 г. по 4 января 1921 г. К участию в нем были привлечены

представители РКСМ, ВЦСПС, Наркомпросов РСФСР и УССР, заведующие отделами народного образования и делегаты VIII Всероссийского съезда Советов. (Всего 134 участника с решающим голосом и 29 — с совещательным.) Совещание признало необходимым заменить девятилетнюю общеобразовательную школу семилетней. Обучение в этой школе должно было продолжаться не до 17 лет (как предусматривалось в Программе партии, принятой VIII съездом РКП(б) в марте 1919 г.), а до 15 лет. Сокращение срока обучения было вызвано экономическими трудностями, однако совещание допустило ошибку, пытаясь вслед за Наркомпросом Украины теоретически обосновать принципиальное значение этой меры.

В. И. Ленин в статье «О работе Наркомпроса» резко осудил эту точку зрения и указал на недопустимость рассуждений о «политехническом или монотехническом образовании». «Если мы,— писал В. И. Ленин,— вынуждены *временно* понизить возраст (перехода от общего политехнического к профессионально-политехническому образованию) с 17-ти лет до 15, то *«партия должна рассматривать»* это понижение возрастной нормы «исключительно» (пункт 1-й директив ЦК) как практическую необходимость, как временную меру, вызванную *«нищетой и разорением страны»*.

Общие рассуждения с потугами «обосновать» подобное понижение представляют из себя сплошной вздор» (В. И. Ленин. О работе Наркомпроса. Полн. собр. соч., т. 42, с. 323; Директивы ЦК коммунистам — работникам Наркомпроса. Там же, с. 319—321).

Какая школа нужна пролетарскому государству

Доклад на диспуте в Доме Союзов 4 декабря 1922 г.

Впервые опубликован в журнале «Вестник просвещения», 1922, № 10, с. 1—29. Вошел в сборник статей А. В. Луначарского «Наши текущие задачи (Какая школа нужна пролетарскому государству)». М., 1924, с. 27—49. Включен в сборник «А. В. Луначарский о народном образовании». М., 1958, с. 193—213. Печатается по тексту издания 1924 г.

Публикуемая работа представляет собой доклад Луначарского на диспуте, проходившем 4 декабря 1922 г. в Доме Союзов во время проведения в Москве «недели помощи школам». Тему диспута, заявленную в названии доклада, Луначарский рассматривает в трех аспектах: для кого строится новая школа — для пролетариата или для пролетарского государства; какую школу «должно отстаивать пролетарское государство»; «какая школа возможна в пролетарском государстве» в переходных условиях строительства социализма.

Активизация буржуазных элементов в период проведения новой экономической политики и усилившееся их влияние на школу, появившаяся опасность увеличения в контингенте средней школы удельного веса зажиточных слоев населения породили защитную тенденцию — стремление полностью передать школу пролетариату, отдать ее детям фабрично-заводских рабочих. Эта тенденция и заставила Луначарского поставить первый из указанных вопросов: для кого создается новая школа — для пролетариата или для пролетарского государства.

Ответ на этот вопрос был тем более необходим, что при довольно распространенных в то время пролеткультовских воззрениях на школу (см. комментарии к стр. 88) указанная тенденция могла иметь серьезные последствия. Именно поэтому Луначарский счел необходимым обратить на нее внимание и «осудить ее как ересь, может быть вытекающую из весьма почтенных чувств и весьма разумных соображений, но тем не менее несомненную ересь и уклонение от правильной постановки педагогической задачи».

Однако не только уклонение от «правильной педагогической задачи» волновало Луначарского. В постановке вопроса — школа лишь для пролетариата он видел грубую политическую ошибку, идущую «прямо против основного течения нашей политической мысли». Раскрывая ленинские идеи о сущности новой экономической политики, направленной на «смычку с крестьянством», Луначарский отмечал, что задача пролетариата «лежит в том, чтобы строить свое пролетарское государство из тех элементов, которые он в стране находит». И из этих же «элементов» должна строиться школа, необходимая пролетарскому государству.

Выдвигая «основные мотивы нашей идеальной педагогики» в качестве ответа на второй вопрос — «какую школу должно отстаивать пролетарское государство», Луначарский подчеркивал, что этот вопрос принципиально уже решен в Декларации о единой трудовой школе, что на данном этапе важнейшим является третий из аспектов темы — «какая школа возможна в пролетарской России». Мысль, высказанная им в докладе на III сессии ВЦИК 7-го созыва, о необходимости определения конкретных путей реализации идеалов социалистической школы получает в публикуемой работе свое дальнейшее развитие.

Основная цель доклада Луначарского на диспуте — определить, «какие вехи, какие ближайшие вехи... могут быть поставлены по той дороге, в том направлении, по которому мы можем приблизиться к незыблемым... идеалам нашей коммунистической педагогики». И Луначарский намечает эти вехи, намечает план осуществления задач трудовой политехнической школы в конкретных условиях начала 20-х годов. В публикуемом докладе, как и в речи на III сессии ВЦИК 7-го созыва и в статье «Единая трудовая школа и техническое образование» (см. стр. 383—390), он резко

критикует те течения в школьной политике, которые дискредитировали эти задачи, вскрывает ошибки, допущенные в ходе их практического решения.

В проведении в жизнь принципов трудовой политехнической школы Луначарский видит «революцию, которая должна... произойти в недрах самой школы», самую трудную из всех реформ, которые предстояло и предстоит провести,— «реформу самой души преподавания». При этом, так же как в лекции «О классовой школе» (см. стр. 41—63), он прежде всего подчеркивает «воспитательное и социальное значение научно поставленного труда», «просветительное воздействие труда на учащихся». Такое понимание труда, по словам Луначарского, «есть одна из самых светлых, важных, коренных идей в области пролетарской педагогики».

Публикуемая работа в равной мере полно характеризует Луначарского — государственного деятеля и педагога, чутко улавливавшего малейшие повороты, малейшие изгибы социально-педагогических и социально-психологических процессов и корректирующего эти процессы в свете общих задач социалистического строительства. Школьная политика для Луначарского — неотъемлемая часть общей политической линии партии, педагогические идеалы — столь же неотъемлемая часть общих коммунистических идеалов.

Стр. 94. Речь идет о V Всероссийском съезде РКСМ, состоявшемся в Москве 11—19 октября 1922 г. Съезд обсудил вопросы: «Основные задачи коммунистического воспитания в условиях НЭПа», «Образование рабочей молодежи», «Работа в деревне» (см.: «Пятый Всероссийский съезд РКСМ. Стенографический отчет». М.—Л., 1927).

Стр. 95. Луначарский имеет ввиду доклад В. И. Ленина на X съезде РКП(б) «О замене разверстки натуральным налогом» (Полн. собр. соч., т. 43, с. 57—84) и доклад на IV конгрессе Коминтерна «Пять лет Российской революции и перспективы мировой революции» (там же, т. 45, с. 278—294).

Стр. 98. См. комментарий к стр. 169.

Стр. 98. A priori (лат.) — до опыта, независимо от опыта.

Стр. 98. Указанное Луначарским преобразование школы было проведено по «Положению о единой трудовой школе РСФСР» (раздел V. Меры по проведению плана преобразования школы в жизнь). См. «Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917—1973 гг.». М., 1974, с. 136—137.

Стр. 100. См. стр. 70 настоящей книги.

Стр. 101. Дьюи Джон (1859—1952) — американский педагог, философ-идеалист, один из ведущих представителей прагматизма. В школах, работавших по системе Дьюи, не было постоянной программы с последовательной системой

изучения отдельных предметов, а отбирались только такие знания, которые могли найти практическое применение. Педагогические идеи Дьюи оказали влияние на работу школ США и некоторых других стран, в частности и на советскую школу 20-х годов (что нашло выражение в так называемых комплексных программах и в методе проектов). В 1928 г. Дьюи посетил СССР и дал высокую оценку советской школе.

Стр. 105. См. комментарий к стр. 88.

Стр. 105. В статье «Христианство и коммунизм» Луначарский использовал этот же образ в следующих словах: «Вы помните Помпея, который говорил: «Мне стоит топнуть, и появятся легионы». Ему сказали: «Топни же», но он не топнул, потому что и топни он,— легионы все равно не появились бы» (см.: А. В. Луначарский. «Почему нельзя верить в бога?». М., 1965, с. 90).

Стр. 106. III Всероссийский съезд заведующих губернскими отделами народного образования проходил в Москве 12—17 октября 1922 г.

Стр. 110. Луначарский выступил с докладом на X Всероссийском съезде Советов 27 декабря 1922 г.

Стр. 110. Идея создания школ фабрично-заводского ученичества (фабзавуча, ФЗУ) была выдвинута на II съезде РКСМ в октябре 1919 г. В 1920—1921 гг. по инициативе комсомола началось массовое строительство этих школ, предназначенных для подготовки квалифицированных рабочих. Школы ФЗУ давали одновременно и профессиональное и общее образование в объеме семилетней школы. В 1926 г., с началом социалистической реконструкции, были созданы фабрично-заводские семилетки (ФЗС). «Производство,— писала Н. К. Крупская в 1927 г.— требует, чтобы фабзавуч строился на семилетке... поэтому... надо добиваться того, чтобы при фабриках и заводах в достаточном количестве были школы-семилетки...» (Н. К. Крупская. Пед. соч., т. 4. М., 1959, с. 158).

Подчеркивая важность соединения в школах ФЗУ обучения с производительным трудом, Луначарский говорил, что «они дают образец того, как подтянуть всю нашу школу к марксистской школе» (см. стр. 175 настоящей книги). Он резко выступал против «стремления некоторых хозяйственников смотреть на фабзавучи исключительно с точки зрения нужд сегодняшнего дня отдельного предприятия», против того, чтобы сводить школы ФЗУ — «наш школьный авангард до уровня американского типа ученичества» (стр. 186).

Стр. 112. См.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 41, с. 5—8.

Стр. 112. Луначарский неточно цитирует положение из «Морского устава» Петра I (1720 г.): «Понеже корень всему злу есть сребролюбие, того для всяк командующий... должен блюсти себя от лихоимства и не точию блюсти, но и других от оного жестоко унимать и довольствовать опре-

деленным. Ибо многие интересы государственные чрез сие зло потеряны бывают... всякому командиру надлежит сие непрестанно в памяти иметь и от оного блюстися» (см.: «Устав морской. О всем, что касается к доброму управлению в бытности флота на море». СПб., 1763, кн. 1, гл. 1, артикул 3, с. 3).

Философия школы и революция

Речь на общем собрании членов союзов работников просвещения и работников искусств 22 мая 1923 г. в Томске

Впервые опубликована в газете «Красное знамя». Томск, 1923, 2, 3 и 7 июня. Публиковалась в книге «Нарком просвещения Анатолий Васильевич Луначарский в Томске 22—24 мая 1923 г.». Томск, 1923, с. 27—42. Под заглавием «Философия школы и революция» вошла в сборник статей А. В. Луначарского «Просвещение и революция». М., 1924, с. 15—41. Печатается по тексту сборника 1924 г.

Трудности восстановительного периода не могли не отразиться на состоянии школьного дела в стране. В 1921—1922 гг. неизбежным оказалось временное отступление в области народного образования: сокращение школьной сети и закрытие внешкольных учреждений, не имевших необходимой материальной базы, создание так называемых договорных школ, которые содержались за счет населения, введение платы за обучение в школах первой и второй ступени и т. д. Весной 1923 г. отступление было остановлено. Общее улучшение экономического положения страны, восстановление народного хозяйства создали базу для подъема народного образования. Дальнейшему развертыванию культурного строительства, изменению отношения к «третьему фронту» в значительной мере способствовала статья В. И. Ленина «Странички из дневника» («Правда», 4 января 1923 г.), приковавшая внимание партии и народа к узловым проблемам культурной революции, к нуждам школы.

Отмечая начало нового подъема на фронте просвещения, Луначарский в статье «Вновь к старым задачам» писал: «...В целом ряде губерний произошел решительный перелом к лучшему, и мы решительно перешли в наступление... Мы уже приступаем вновь к нашим старым задачам ...которые были прокламированы нами в первые годы революции» («Народное просвещение», 1923, № 3, с. 3). В ряду этих задач одной из важнейших была марксистская разработка фундаментальных теоретических проблем.

Пробудившаяся школьная жизнь, выдвигавшая ежечасно десятки новых вопросов, и — главное — обострение в условиях нэпа идейной борьбы с буржуазными и мелкобуржуазными педагогическими концепциями требовали

четкого определения теоретических позиций. Необходимо было прояснить марксистское понимание основных проблем педагогики, которые стали предметом острых дискуссий: что такое воспитание, в чем его сущность, каковы его характер, направленность, цели и задачи.

Публикуемая работа была ответом на эти вопросы. В лекции, прочитанной на собрании работников просвещения и культуры Томска, Луначарский дал блестящий марксистский анализ «философии школы», взаимосвязи школы и революции, «важнейших идей нашей принципиальной педагогической политики». (Характерен акцент, который Луначарский дал слову «политика». Не школьная политика, т. е. не только принципы строительства новой школы, к которым он ранее обращался неоднократно, а именно «педагогическая политика», т. е. марксистское понимание кардинальных, коренных педагогических проблем, марксистское решение этих проблем.)

В лекции Луначарский концентрирует внимание на трех вопросах: «что такое по существу просвещение и какие формы принимает, какую роль играет это просвещение в культурной жизни»; что характеризует буржуазную школу, «цель буржуазного учения»; какова та школа, «которую несет с собой коммунизм», каковы ее принципы и задачи.

Отвечая на первый из этих вопросов, Луначарский вскрывает «внутренний смысл истории школы», доказывает, что просвещение по своей сути не может быть политически и классово нейтрально. Двойственная сущность просвещения — аккумуляция и тенденциозная передача «приобретенного в тысячелетиях опыта» — говорит сама за себя: просвещение «почти никогда не было и не могло быть объективным, оно всегда было и должно было быть искаженным классовыми предрассудками и классовыми тенденциями».

Буржуазная школа — ярчайший тому пример. Если смотреть на нее «не через закопченные очки обманчивых внутренних иллюзий», то она, по словам Луначарского, отчетливо предстает как учреждение, «в котором определенная власть политически дрессирует каждый класс так, как это ей выгодно». На примере эволюции буржуазных воззрений на школу Луначарский показывает, как классовые интересы имманентно получают возобладание над интересами собственно просвещения, культуры, науки: буржуазия, выдвигавшая в борьбе с дворянством идею «научной школы», никогда «не могла провести свою школу до конца», ибо сделать школу «в научной своей части абсолютно честной» — значило бы направить ее прежде всего против самой буржуазии.

Подлинно научной, утверждает Луначарский, может быть только коммунистическая школа. Развивая высказанные им ранее идеи о характере единой трудовой политехнической школы, Луначарский в данной лекции в отличие от прежних работ акцентирует внимание на *воспитатель-*

ной задаче школы. В условиях обострения идеологической борьбы он выдвигает эту задачу на первый план, емко определяет цель воспитания, намечает пути и средства ее достижения.

В публикуемой работе получает дальнейшее развитие одна из любимых мыслей Луначарского о социалистической сущности общечеловеческих педагогических идеалов (знакомая читателю по статье «О классовой школе»). Революция, подчеркивает он, впервые «расчищает путь» к этим идеалам, сформулированным «в момент наивысшего просветления педагогической мысли», впервые создает реальные условия для их достижения. Формулируя эти идеалы, большинство великих педагогов делали, по словам Луначарского, тот «один шаг», который отделял их от «социалистической или полусоциалистической мысли». Реализуя эти идеалы, социалистическое учительство создает вместе с революцией то «единственное чудо, которое наука может признать»,— «преображение человека».

Стр. 116. Государственный ученый совет (ГУС) — руководящий научно-методический центр Наркомпроса РСФСР. Создан в 1919 г. В его составе были научно-исследовательская, научно-техническая, научно-педагогическая и другие секции. Научно-педагогическую секцию, созданную в 1921 г., возглавляла Н. К. Крупская. Теоретическим органом секции был журнал «На путях к новой школе».

В 1932 г. Государственный ученый совет был упразднен и его функции перешли к учебно-методическому совету Наркомпроса РСФСР, Ученому методическому совету и экспертным комиссиям Комитета по делам высшей школы.

Стр. 117. Педагогия — термин, в настоящее время вышедший из употребления. В дореволюционной отечественной литературе обозначал педагогическую теорию и практику, вместе взятые.

Стр. 117. Журден — герой комедии Мольера «Мещанин во дворянстве».

Стр. 125. См. примечание к стр. 49.

Стр. 126. См. примечание к стр. 49.

Стр. 128. Луначарский упоминает своего постоянного оппонента на антирелигиозных диспутах митрополита А. И. Введенского, деятеля так называемого церковно-обновленческого движения.

Стр. 131. См. статью Луначарского «Краткий очерк истории просвещения», опубликованную в сборнике «Проблемы народного образования». М., 1925, с. 24—50.

Стр. 132. Талейран, Талейран-Перигор, Шарль Морис (1754—1838) — французский дипломат и государственный деятель. Предложенный им план школьной реформы (1791) отражал идеи умеренных буржуазных кругов, был

направлен против феодальной системы обучения, предусматривал всеобщность и светскость образования.

Кондорсе, Мари Жан Антуан Никола (1743—1794) — французский философ-просветитель, математик, социолог, политический деятель. В период французской буржуазной революции примыкал к жирондистам.

Как представитель Комитета по народному образованию Законодательного собрания Кондорсе разработал план организации народного образования, который предусматривал создание единой школьной системы, преемственность всех ее ступеней, равенство мужчин и женщин в праве на образование, светскость школы, всеобщность и бесплатность обучения.

Кондорсе отстаивал независимость школы от политики, от государства. План его не был принят якобинцами.

Лепелетье де Сен-Фаржо, Луи Мишель (1760—1793) — деятель Великой французской революции, якобинец.

Лепелетье — автор «Плана национального воспитания» (1793), самого демократичного просветительского плана того времени. Основной целью этого плана было введение всеобщего бесплатного образования, создание на средства государства «Домов национального воспитания» (с интернатами), в которых должны были воспитываться все дети (от 5 до 11—12 лет) без исключения. Лепелетье считал, что подобная организация воспитания будет способствовать преодолению социального неравенства и обновлению нравов общества. Проект Лепелетье был одобрен Робеспьером, но не принят Конвентом.

Стр. 136. Луначарский приводит следующие слова Мартина Лютера: «Что касается меня, то, если бы я был вынужден оставить проповедничество и искать себе другого призвания, я не знаю труда и профессии, которые нравились бы мне больше профессии школьного учителя или наставника мальчиков. Ибо я убежден, что после профессии проповедника это — самая полезная; это — наилучший труд из всех видов труда, какие знает мир, и, право, я иногда сомневаюсь, какое положение более почетное. Ведь нельзя научить старую собаку новым штукам и трудно исправить старых грешников, а между тем мы именно этого желаем достигнуть нашими проповедями, почему наш труд часто пропадает даром; но легко гнуть и выращивать молодые деревья, хотя случайно при этом некоторые могут сломаться» (см.: П. Монро. История педагогики, ч. II. М., 1914, с. 58).

Владимир Ильич и народное просвещение

Статья впервые опубликована в журнале «На путях к новой школе», 1924, № 1 с. VII—XIV. С некоторыми изменениями под заглавием «Ленин и просвещение» напе-

чатана в сборнике статей А. В. Луначарского «Ленин и просвещение». М., 1924, с. 7—18. Неоднократно перепечатывалась в различных сборниках, хрестоматиях и журналах под заглавиями «Владимир Ильич и народное образование», «Ленин и народное просвещение». Включена в сборники: «А. В. Луначарский о народном образовании». М., 1958, с. 21—29; «А. В. Луначарский. Ленин и народное образование». М., 1960, с. 12—25. Печатается по тексту журнала «На путях к новой школе».

В педагогической ленинпане настоящая статья занимает особое место. Высоко ценя вклад В. И. Ленина в развитие различных областей знания, Луначарский первый обратился к анализу ленинского наследия в области воспитания и образования, первый показал, «как много охватил его мощный ум в этой области». Луначарский настойчиво рекомендовал педагогам прочитать и продумать «все, что в этом отношении написано Владимиром Ильичем», «всегда помнить, что великий вождь коммунизма был вместе с тем самым мощным основоположителем советской педагогики».

Написанная вскоре после смерти В. И. Ленина, статья, по словам Луначарского, «представляет собой попытку, с тех пор неоднократно повторенную другими, суммировать взгляды Ленина на просвещение, сопоставляя главным образом подлинные цитаты из его произведений» (А. В. Луначарский. Ленин и просвещение. М., 1924, с. 5).

Основным материалом для статьи послужил выпущенный в 1923 г. издательством «Красная новь» первый сборник произведений В. И. Ленина о народном образовании и воспитании — «Социалистическая революция и задачи просвещения». В этот сборник вошли ленинские работы, написанные преимущественно в 1917—1922 гг. (среди них: «Директивы ЦК коммунистам — работникам Наркомпроса», «Странички из дневника», «Лучше меньше, да лучше», выступления на съездах работников просвещения, речь на III съезде РКСМ и др.).

Анализируя некоторые из этих работ, Луначарский в первую очередь подчеркнул «общие принципы школьной политики советской власти», изложенные В. И. Лениным в программе РКП(б),— «наше незыблемое общественно-педагогическое кредо», ленинскую оценку классовой сущности воспитания и образования. В центре его внимания — ленинские идеи о преемственности культуры и классовой сущности морали, о значении трудовой школы, «золотые строки» В. И. Ленина о роли учителя, конкретные указания вождя по организации социалистического просвещения.

Анализу и пропаганде ленинского педагогического наследия Луначарский посвятил много статей и выступлений. Часть из них собрана В. Д. Зельдовичем в сборнике «А. В. Луначарский. Ленин и народное образование». М., 1960. Две работы, посвященные ленинской теме в педагогике (помимо комментируемой статьи), представлены в

настоящей книге: «Ленин и молодежь» (во втором разделе, с. 246—264), «Заветы Ильича и художественное образование» (раздел третий, с. 396—411).

Стр. 138. Луначарский имеет в виду I Всероссийский съезд по просвещению, состоявшийся 25 августа — 4 сентября 1918 г., и речь В. И. Ленина, произнесенную на этом съезде 28 августа. Луначарский цитирует речь В. И. Ленина по отчету в «Правде» от 30 августа 1918 г. Между текстом, напечатанным в «Правде» и вошедшим в 1-е издание Сочинений В. И. Ленина, и текстом, опубликованным во всех последующих изданиях его сочинений, имеются некоторые разночтения.

Стр. 139. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т. 2. М., 1970, с. 48.

Стр. 139. Там же, с. 49.

Стр. 140. В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 42, с. 323.

Стр. 140. Там же, т. 41, с. 301.

Стр. 141. Там же, с. 302.

Стр. 141. Там же, с. 303.

Стр. 141. Там же, с. 304.

Стр. 141. Там же, с. 304—305.

Стр. 142. Там же, с. 315.

Стр. 142. Там же, с. 316—317.

Стр. 142. Там же. с. 318.

Стр. 142. Луначарский здесь не точен. Эти слова сказаны В. И. Лениным не в речи на III съезде РКСМ, а в «Предисловии к книге И. И. Степанова «Электрификация РСФСР в связи с переходной фазой мирового хозяйства» (см.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 45, с. 52).

Стр. 143. В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 41, с. 403, 404, 405.

Стр. 143. Там же, с. 406.

Стр. 143. Там же, т. 45, с. 98.

Стр. 143. Там же, т. 42, с. 325.

Стр. 144. Там же, т. 45, с. 365—366.

Стр. 144. Там же, с. 364, 365.

Стр. 145. КПСС в резолюциях... Т. 2, с. 82, 83.

Стр. 145. В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 44, с. 170.

Задачи просвещения в системе советского строительства

Доклад на I Всесоюзном учительском съезде

Впервые опубликован в «Учительской газете», 1925, 16 января. Напечатан в журнале «Народное просвещение», 1925, № 2, с. 85—112. В том же году издан отдельной брошюрой издательством «Работник просвещения» и опубликован в книге «Учительство на новых путях». Л., 1925, с. 131—175. Включен в сборник «А. В. Луначарский о народном образовании». М., 1958, с. 260—292. Печатается по тексту брошюры.

В 1923—1925 гг. были достигнуты решающие успехи в восстановлении народного хозяйства. Хозяйственное возрождение страны создавало необходимую базу для дальнейшего развития культуры и просвещения и, в свою очередь, выдвигало перед народным образованием новые задачи, решение которых становилось неотъемлемой частью социалистического строительства.

Эти задачи были рассмотрены на Первом Всесоюзном учительском съезде, проходившем в Москве 11—19 января 1925 г.

Выражая настроения и интересы широких учительских масс (из 1559 делегатов с решающим голосом 72% составляли сельские работники просвещения и 28% — городские), съезд показал, что за годы советской власти произошел коренной перелом в политических устремлениях и идеологических установках учительства, в характере и направлении его практической работы. Съезд отразил успехи разносторонней деятельности партии по сплочению, организации и идейно-политическому перевоспитанию учителей. «Всюду и везде,— заявляли делегаты съезда в своей декларации,— мы будем верными помощниками советской власти и Коммунистической партии в их всемирно-исторической работе, ибо мы знаем теперь, что дело, которое делает партия, есть дело всего трудящегося человечества. Отныне в этом деле почетное и ответственное место должно и будет принадлежать народному учителю. И партия может быть уверена, что в своей работе он будет достоин тех огромных задач, которые стоят перед партией в нашу величайшую революционную эпоху» (журнал «Народное просвещение», 1925, № 2, с. 170).

В программной речи о новых задачах просвещения в общей системе советского строительства Луначарский ярко обрисовал значение народного образования для укрепления обороноспособности страны, для дальнейшего развития народного хозяйства и создания новой, советской интеллигенции.

Вновь, как и в лекции «Философия школы и революция» (1923), он выдвинул в качестве важнейшей задачи школы усиление и углубление работы по коммунистическому воспитанию подрастающего поколения.

Все эти задачи Луначарский рассматривает на широком фоне общих методологических и теоретических проблем педагогики, в тесной связи с «философией школы», развивая многие мысли, высказанные им в предшествовавших работах (в частности, об эволюции буржуазной школы, о развращающей роли религии, о сущности патриотического воспитания в буржуазной и социалистической школе — см. «О преподавании истории в коммунистической школе» (1918), «Философия школы и революция» (1923) и др.).

Такой широкий подход к анализу текущих задач был связан не только с особенностями творческого метода Луначарского, не только с необходимостью дальнейшей марксистской разработки коренных педагогических проблем. Он диктовался самим составом аудитории съезда, задачей социально-педагогического, марксистского просвещения широких масс учительства.

Анализируя взаимодействие в новых условиях «трех фронтов» — военного, хозяйственного и просвещенческого, Луначарский подчеркивал все возрастающую роль «третьего фронта». Если раньше, по его словам, «все три фронта были приспособлены к первому», то теперь «ни оборона страны, ни государственное управление, ни развитие хозяйства немыслимы без быстро развертывающейся работы на третьем фронте».

Называя просвещение «важнейшей частью первого фронта», Луначарский выделяет основные направления влияния просвещения на «оборонительную работу»: повышение грамотности населения, развитие общего и профессионального образования и коммунистическое воспитание трудящихся, воспитание высокого морального духа, нового, советского патриотизма. (Последующий исторический опыт придает особую значимость этой оценке. «В огне войны были проверены идеи и принципы той воспитательной работы, которую вели и ведут партия, комсомол, школа. Эти идеи и принципы победили».— «Правда», 5 июня 1944 г., передовая статья.)

Столь же тесно увязывает Луначарский просвещение и задачи развития народного хозяйства. Выдвигая идею создания комплексного плана развития социалистической экономики, неотъемлемой частью которого должен стать план подготовки специалистов, Луначарский подчеркивает, что проблема кадров — «это центральный вопрос хозяйства», «самая главная часть плана наших работ». Оба хозяйственных фронта — «и по линии промышленности, и по линии земледелия» — целиком упираются, по его словам, «в наш третий фронт».

Огромное значение «третьего фронта» Луначарский видит и в том, что он является основным фронтом культурной революции. Подъем культуры народа Луначарский рассматривает не только как средство, но и как цель социалистического строительства. Возвращаясь к мысли, высказанной им в статье «О классовой школе», Луначарский замечает, что недалеко то время, когда «культурные во-

просы останутся главными вопросами», когда «первый фронт и в значительной мере второй фронт вольются в третий фронт». «Этот третий фронт не в том смысле последний, что о нем нужно заботиться как о последнем, а он последний в том смысле, что осуществляет самую последнюю цель, ради которой все борются, живут и умирают».

Исходя из общих задач социалистического строительства, Луначарский рассматривает и конкретные вопросы развития школы: финансирование народного образования, программно-методическую и учебно-воспитательную работу, материальное и «моральное» положение учительства. Особое внимание во второй части доклада он уделяет просветительной работе в деревне. В свете резолюции XIII съезда партии «О работе в деревне» (май 1924 г.) Луначарский намечает два важнейших направления культурного подъема крестьянства: изменение форм и методов ликвидации неграмотности и борьба с активизацией «кулацкого течения», борьба за отрыв крестьянства от этого течения. Важнейшую роль в этой борьбе Луначарский отводит сельскому учителю, который является, по его словам, «огромной важности элементом в смычке с крестьянством».

В учительстве Луначарский видит «грандиозный фильтр, через который проходит новая жизнь», главного деятеля культурной революции, «передовой отряд нового мира, который непосредственно ведет борьбу за нового человека» и которому отведено «необычайно трудное, но необычайно славное место в строительстве новой культуры».

Стр. 150. См. примечание к стр. 49.

Стр. 153. См.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 42, с. 21—23.

Стр. 153. См.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 44, с. 148; т. 45, с. 108.

Стр. 154. В предисловии к третьему изданию романа Д. А. Фурманова «Чапаев» Луначарский в 1925 г. писал: «В сущности говоря, я знаю в нашей богатой послереволюционной советской, по своим настроениям, литературе лишь два произведения, которые дают такие неизгладимые, яркие и, я бы сказал, воспитательные впечатления. Это «Железный поток» Серафимовича и «Чапаев» Фурманова» (А. В. Луначарский. Собр. соч., т. 2. М., 1964, с. 275).

Стр. 154. Отставка государственного секретаря США Ч. Юза, непримиримого противника признания Советской России, и переговоры посла СССР в Англии с министром иностранных дел Англии О. Чемберленом (разорвавшим англо-советский договор 1924 г.) были темами, активно обсуждавшимися в советской печати в дни работы съезда учителей (см.: «Правда», 13, 14 и 17 января 1925 г.). Эти события расценивались как свидетельство ослабления напряженности в отношениях между СССР и капиталистическими странами.

Стр. 157. См.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 45, с. 405.

Стр. 158. См.: К. А. Тимирязев. Земледелие и физиология растений. М., 1920, с. 72—74.

Стр. 158. См.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 45, с. 290—291.

Стр. 158. См. там же, с. 86.

Стр. 163. См. примечание к стр. 31.

Стр. 165. См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., 2-е изд., т. 20, с. 295.

Стр. 166. Луначарский выступил с докладом на 2-й сессии ВЦИК XI созыва 15 октября 1924 г.

Стр. 168. См.: Постановление 2-й сессии ВЦИК XI созыва «О мероприятиях по народному просвещению» от 15 октября 1924 г., п. 6 («Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917—1973 гг.». М., 1974, с. 25) и «Положение о центральном ссудном школьно-строительном фонде РСФСР» от 9 августа 1926 г. («Основные узаконения и распоряжения по народному просвещению». М., 1929, с. 92).

Стр. 168. Цекпрос — Центральный комитет профсоюза работников просвещения (1922—1934 гг.). Профсоюз объединял работников школ, детских садов, детских домов, высших учебных заведений, научных и политико-просветительных учреждений.

Стр. 168. Н. К. Крупская выступила на Первом Всесоюзном учительском съезде с докладом «Советская школа» (см.: Н. К. Крупская. Пед. соч., т. 2. М., 1958, с. 189—203).

Стр. 169. Разработка новых учебных программ и учебных планов школы была в 20-х годах одной из наиболее сложных задач Народного комиссариата по просвещению. Сложность этой задачи определялась не только теми труднейшими условиями, в которых приходилось строить новую школу. Она проистекала прежде всего из общей неразработанности марксистской теории образования, из самой природы этой педагогической задачи: учебные планы и программы представляют по существу материализованный выход теории образования, тот оселок, который определяет жизненность этой теории.

Учебные планы и программы зачастую бывают неприступным порогом, по одну сторону которого лежит область теории, по другую — реальная практика школы. Идеалы школы остаются в сфере теории, если эти программы и планы построены так, что закрывают пути (или указывают ложные пути) достижения этих идеалов. Кроме того, именно программы и учебные планы более всего подвержены влиянию требований постоянно меняющейся жизни,

равно как и влиянию новых теоретических концепций. Не случайно поэтому изменения учебных планов и программ особенно динамичны в периоды ломки старой и становления новой школы. В 1918—1929 гг. школьные программы и учебные планы пересматривались и уточнялись почти ежегодно: в 1918, 1919, 1920, 1921, 1923, 1925, 1927 и 1929 гг.

В 1918—1919 гг. основным программно-методическим документом были «Материалы по образовательной работе в трудовой школе». «Материалы» (относящиеся только к школе первой ступени) строились не по предметной системе, а по циклам знаний. Главным в них была установка на трудовые задания, на организацию трудового обучения; усвоение знаний оставалось на втором плане. Наркомпрос РСФСР в этот период не считал необходимым вмешиваться в педагогическое творчество учительских коллективов. Основная программно-методическая работа велась на местах.

В 1920 г. Наркомпрос РСФСР разработал первые примерные учебные планы для школ первой и второй ступени в двух вариантах: минимальном и максимальном. Минимальное число учебных часов (для школ, находящихся в особо тяжелых условиях) рассматривалось как «граница, по одну сторону которой школа существует, а по другую — школа отсутствует» (Народный комиссариат по просвещению. Отдел единой трудовой школы. Примерные учебные планы для I и II ступени в единой трудовой школе, 1920, с. 4). Одновременно с учебными планами были изданы «Примерные учебные программы», которые принципиально отличались от «Материалов по образовательной работе в трудовой школе»: основное внимание в них было сосредоточено на задаче усвоения знаний, труд в школе подчинялся общеобразовательной цели. Однако и эти программы не были обязательными, школы могли вносить в них существенные коррективы в зависимости от местных условий.

Изменения в школьной системе, происшедшие после Первого партийного совещания по народному образованию, ориентация на семилетнюю школу вместо девятилетней (см. комментарий к стр. 88) потребовали разработки новых программ и учебных планов. В 1921 г. программы, принятые годом ранее, были экстренно переработаны, однако попытка уложить девятилетний план обучения в семилетний срок оказалась не весьма удачной. Кроме того, все более и более сказывалась потребность в унификации и стабилизации школьных программ. «Мы приходим к мысли,— говорил Луначарский в конце 1922 г.,— что должны крепче делать наши ведомственные программы и больше настаивать на их действительном проведении» («Какая школа нужна пролетарскому государству», стр. 97—98 настоящего издания).

В 1922 г. Наркомпрос РСФСР предпринял попытку разработать школьные программы на принципиально новой основе. Такой основой была избрана так называемая комп-

лексная система обучения, концентрирующая учебный материал вокруг одного стержня, вокруг основного ядра знаний, в связи с которыми совершается дальнейшее накопление и углубление представлений и понятий ребенка об окружающем мире.

К концу 1922 г. научно-педагогическая секция Государственного ученого совета (ГУСа), которую возглавляла Н. К. Крупская, представила схемы комплексных программ для школы первой ступени и для пятого года обучения (т. е. для первого года школы второй ступени). «Первая программа,— говорил Луначарский в докладе на сессии ВЦИК XII созыва,— была издана в 1923 г. и тогда же была предложена всему педагогическому миру на обсуждение. Мы стали проводить ее с чрезвычайной осторожностью — через наши опытно-показательные школы, через районные школы, медленно двигаясь в смысле введения ее в школы массовые». Второй, несколько упрощенный и конкретизированный выпуск программ ГУСа был издан в 1925 г.

Руководители Наркомпроса, в том числе Луначарский и Крупская, в то время явно переоценивали достоинства комплексного метода, не замечая глубокого противоречия между новым содержанием программ и комплексной формой их построения. «Это есть нечто в полном смысле слова замечательное,— говорил Луначарский 11 марта 1923 г. о программах ГУСа.— Это такая вещь, которая, если мы сумеем ее развить, будет иметь всемирное значение. В этой программе лежит необычайное изящество структуры; с какой бы стороны ни подойти к ней, вы видите нечто цельное» («Новые программы для единой трудовой школы», вып. I, 1923, с. 5). Такую же оценку программам ГУСа давала Крупская, видевшая в них «попытку отобрать то, что является ценным с точки зрения трудящихся слоев населения, то, что является ценным с точки зрения современности, то, что нужно подрастающему поколению для того, чтобы реорганизовать всю жизнь на новых началах» (Н. К. Крупская. Пед. соч., т. 2. М., 1958, с. 194—195).

По мнению составителей программ ГУСа, эти программы указывали путь синтетического обобщения учебного материала вокруг трех основных тем: природа, труд, общество. В центре программ ставилась трудовая деятельность людей, которая должна была изучаться в связи с природой как объектом этой деятельности и общественной жизнью как следствием трудовой деятельности. Этим, по мысли составителей программ, достигалась главная цель обучения — познание явлений жизни в их взаимосвязи и взаимодействии. Весь материал начальной школы располагался в программах по принципу «от ребенка к миру» и изучался расширяющимися концентрическими кругами: в первом классе основными были темы, связанные с жизнью ребенка в семье и школе, во втором изучалась жизнь родной деревни или города, затем — уезда, губернии, рес-

публики и т. д. В школе второй ступени предметное преподавание сохранялось, хотя и здесь изучение отдельных дисциплин концентрировалось также вокруг определенных общих комплексных тем.

Программы ГУСа ставили своей задачей устранить один из самых существенных недостатков старой школы — отрыв школьного обучения от жизни, изолированность учебных предметов друг от друга. Они стремились разрушить господствовавшую в старой школе схоластическую, догматическую систему обучения, стремились сделать обучение близким интересам ребенка, соответствующим уровню и характеру развития различных возрастных групп. Содержание новых программ было тесно связано с хозяйственными и политическими задачами страны, направлено к формированию нового, коммунистического мировоззрения. Это составляло их основное достоинство, их педагогическую ценность. Однако новое содержание программ в значительной мере обесценивалось их комплексным построением.

Комплексность, даже переориентированная в сторону задач социалистического строительства, являлась по существу модификацией распространенных в то время в мировой педагогике прагматических идей о «практической полезности» как единственном критерии целей и содержания образования. В педагогическом плане комплексность была чисто умозрительной схемой, разновидностью популярной в начале XX в. идеи концентрации учебного материала вокруг одного стержня (природоведческого, родиноведческого, объяснительного чтения и т. д.). В этой схеме сложные диалектические связи явлений подменялись различными искусственными «увязками». «Тут сказывалось то,— отмечала позже Н. К. Крупская,— что все мы плохо владеем диалектикой, и поэтому естественные связи подчинены были искусственным» (Н. К. Крупская. Пед. соч., т. 3. М., 1959, с. 600).

Комплексное построение программ лишало учебные предметы самостоятельности и качественного своеобразия, приводило к отрицанию систематического научного образования. Систематическое изучение основ наук подменялось обрывками знаний, сообщаемых в ходе освоения того или иного комплекса. Составители и горячие защитники комплексных программ, «твердые гусисты», как их называл Луначарский, пытались доказать, что принцип комплексности ставит усвоение знаний на прочную основу. Однако опыт массовой школы свидетельствовал об обратном.

Свойственный школе консерватизм, предохраняющий ее часто от многих необузданных педагогических новаций, сыграл позитивную роль в отношении комплексных программ. Массовая школа не принимала комплексный метод. «Большинство школ,— констатировал Луначарский в октябре 1925 г.,— перешло на предметный метод, считая, однако, что они применяют комплекс, потому что он вкраплен в преподавание» (доклад на совещании заведующих агит-

пропами губкомов в октябре 1925 г. «Просвещение и революция», 1926, с. 399). Еще через полгода, на съезде заведующих губоно, Луначарский заявил: «Мы имеем, хотя и издали, грозящий кризис, но все-таки кризис комплексного метода...» (журнал «Народное просвещение», 1926, № 2, с. 16). Этот кризис заставил Наркомпрос вновь заняться пересмотром школьных программ.

Программы, подготовленные Наркомпросом в 1927 г., представляли собой попытку компромисса между комплексным и предметным построением. Отказавшись от «полного растворения» учебных предметов в «живых комплексах», они тем самым обеспечивали подъем качества знаний. Новые программы впервые стали обязательными для всех школ. Обязательными были и введенные в том же году учебные планы.

Пересмотр программ и учебных планов на этом, однако, не закончился. В связи с новыми изменениями в школьной системе и наметившимся переходом от семилетней школы к девятилетней и десятилетней Совнарком РСФСР 5 февраля 1929 г. поручил Народному комиссариату просвещения РСФСР подвергнуть тщательному анализу учебные планы и программы. На новом этапе развития школы необходимо было установить строгую преемственность в программах школ-семилеток и школ второй ступени с программами техникумов и высших учебных заведений. Эта перестройка учебных программ (как и все последующие) была фактически проведена уже после ухода Луначарского с поста наркома (см.: Ф. Ф. Королев, Т. Д. Корнейчик, З. И. Равкин. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921—1931. М., 1961, с. 63—101).

Стр. 172. См. постановление ЦИК и СНК СССР от 15 января 1925 г. «О пенсионном обеспечении учителей школ I ступени, сельских и городских и других работников просвещения в деревне» в кн.: «Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании». М.—Л., 1947, вып. II, с. 182—184.

Стр. 175. См. примечание к стр. 110.

Стр. 176. См. комментарий к статье «Единая трудовая школа и техническое образование».

Стр. 178. См. комментарий к статье «Речь на I Всероссийском съезде по просвещению».

Социологические предпосылки советской педагогики

Статья впервые опубликована в Педагогической энциклопедии, 1927, т. 1, стб. 1—10, затем во 2-м издании энциклопедии. М., 1929, т. 1, с. 1—10. Включена в сборник «А. В. Луначарский о народном образовании». М., 1958, с. 394—402. Печатается по тексту издания 1927 г.

Первая трехтомная Педагогическая энциклопедия под редакцией А. Г. Калашникова и М. С. Эпштейна была подготовлена к десятилетнему юбилею Октябрьской революции. Энциклопедия строилась не по словарному, а по тематическому принципу и содержала 3 раздела, включавших 1087 глав. Педагогическая энциклопедия представляла собой первую попытку обобщить и проанализировать с марксистских позиций весь круг теоретических и практических проблем воспитания и образования. Она содержала справочный и теоретический материал по всем разделам педагогики, всем отраслям народного образования и культурно-просветительной работы. В написании статей для энциклопедии приняли участие видные деятели советской педагогики: А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак и многие другие.

Выход в свет Педагогической энциклопедии был значительным явлением педагогической жизни. Энциклопедия сыграла важную роль в идейно-теоретическом вооружении массового учительства, в утверждении марксистско-ленинских основ советской педагогики. Вместе с тем она отразила реальное состояние педагогической науки; многие ее статьи свидетельствовали, что часть советских педагогов еще не овладела по-настоящему марксистско-ленинской теорией. Влияние буржуазной идеологии, прагматической педагогики, теории «свободного воспитания» еще удерживалось на ряде участков педагогического фронта. На страницах энциклопедии широко пропагандировались педологические «теории» и «законы», некритически освещались «новации» зарубежной педагогики — дальтон-план, метод проектов и т. д.

Статья Луначарского «Социологические предпосылки советской педагогики» являлась своего рода вступительной статьей к Педагогической энциклопедии, открывавшей первый том. Она ставила ряд важнейших методологических и теоретических проблем, некоторые из которых отражены в подзаголовках работы.

Вводя понятие «педагогическая социология», Луначарский раскрывал его сущность и место в общей «теоретической социологии» и в педагогической теории. Важнейшими задачами педагогической социологии он считал анализ состояния и «естественных корней» народного образования, выявление соответствия педагогических принципов «правильному продвижению» к целям коммунизма, объяснение и критику буржуазных педагогических теорий, противопоставление им педагогики, «вытекающей из принципов социализма». Луначарский здесь вновь повторяет мысль, высказанную им в статье «О классовой школе» и в лекции «Философия школы и революция»: «именно с точки зрения педагогической, именно для педагога» интересы пролетариата, его классовые цели совпадают «с целями общечеловеческими».

Луначарский раскрывает в статье «социологический

смысл» единой школы — как «отражение принципов советской демократии», четко формулирует марксистское понимание сущности и задач трудовой школы. В отличие от прежних работ он акцентирует здесь внимание прежде всего на обучении самому труду. Трудовое обучение как определенный метод приобретения знаний, как система дидактических приемов, как обучение на базе ремесленного труда, путем «экскурсий в область промышленности» и т. д. Луначарский называет «трудовыми суррогатами». Неизбежность их на данном этапе, по словам Луначарского, очевидна, ибо «школа не может быть поставлена на достаточную высоту именно как трудовая, если сам труд в стране не поставлен еще на достаточную высоту».

Отвечая на один из наиболее острых в то время вопросов — о взаимоотношении общественной среды и школы, Луначарский утверждает действенную, активную роль школы, ее право и обязанность вмешиваться в общественную жизнь, противостоять ее отрицательным влияниям. Более того, подчеркивает Луначарский, развивая лучшие традиции прогрессивной русской педагогической мысли (традиции, заложенные Ушинским), «школа как государственно-воспитательное учреждение должна раньше, чем социальная жизнь, пропитаться новым духом, она должна возвышаться над бытом, от нее должны исходить воспитательные силы. Школа должна выправлять те искривления, которые дает ребенку жизнь».

Стр. 182. См. примечание к стр. 28.

Стр. 184. См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., 2-е изд., т. 20, с. 108—109.

Стр. 184. См.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 38, с. 98, 120.

Стр. 185. После окончания первой мировой войны во Франции началось движение за так называемое новое образование, пропагандировавшее идею создания единой школы для всех детей до 18 лет. В 1924 г. правительство Э. Эррио создало комиссию для подготовки соответствующего законопроекта. Подготовленный законопроект в 1927 г. был отвергнут французским парламентом.

Стр. 185. См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., 2-е изд., т. 16, с. 194—203.

Стр. 186. См. там же, с. 198.

Стр. 187. Луначарский имеет в виду книгу Д. Дьюи и Э. Дьюи «Школы будущего», в которой описывается опыт девяти лучших, по мнению авторов, американских школ (русское издание вышло в Москве в 1922 г.).

Стр. 187. См.: Н. М. Тулайков. Сельскохозяйственные колледжи (вузы) Соединенных Штатов. М., 1924.

Стр. 188. См.: Педагогическая энциклопедия. Т. 2. М., 1928, стб. 331—338.

Стр. 188. См.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 41, с. 318.

Стр. 191. См.: А. В. Луначарский. Об интеллигенции. М., 1923; Интеллигенция в ее прошлом, настоящем и будущем. М., 1924; Интеллигенция и религия. М., 1925 (включена в сборник статей А. В. Луначарского «Почему нельзя верить в бога?». М., 1965, с. 245—283).

К вопросу о дискуссии в педагогике

Лекция, прочитанная на курсах заведующих окружными отделами народного образования в январе 1929 г.

Впервые опубликована в журнале «Педагогическая квалификация», 1929, № 6, с. 3—8. Печатается по тексту журнала.

Обострение идейной борьбы, вызванное усилившимся наступлением на мелкобуржуазную идеологию, на различные оппортунистические течения правого и «левого» толка, наложило свой отпечаток на развитие науки. В конце 20-х годов острые дискуссии развернулись во многих областях знания — в философии, политэкономии, естествознании, литературоведении и др. В 1928 г. началась широкая педагогическая дискуссия, длившаяся до 1931 г. В центре дискуссии стали важнейшие методологические и теоретические проблемы: о предмете, границах и основных задачах педагогики, об организованном и стихийном воспитании, о педагогике среды и др.

Помимо общих причин, вызвавших дискуссии в различных областях науки, педагогическая дискуссия имела свои, внутренние причины, свои истоки, свой конкретный повод. Выдвижение на первый план задач культурной революции потребовало четкого уяснения роли школы и педагогики в их решении. Необходимо было, как говорил Луначарский в одном из выступлений на коллегии Наркомпроса, «оторвать» педагога от старой, «схоластической, чисто школьной постановки вопроса, чтобы научить его тому, что школа может быть действенна только как часть всего процесса культурной революции и что она должна быть в живейшей связи, в живейшем контакте с процессом культурной революции» (А. В. Луначарский о народном образовании. М., 1958, с. 460).

Практическое и теоретическое решение этой важнейшей, выдвинутой временем социально-педагогической задачи не было свободно, однако, от серьезных ошибок. Реакция на схоластическую, узкую постановку школьных вопросов, на унаследованное от прошлого, как говорил Луначарский, увлечение чисто школьной стороной дела породила дру-

гую крайность — отрицание школы, растворение педагогики в политике и социологии, прямое отождествление воспитания со всем процессом социального формирования человека.

Эту точку зрения особенно активно отстаивали руководители Института методов школьной работы В. Н. Шульгин и М. В. Крупенина, выступления которых в печати положили начало педагогической дискуссии. В их трактовке педагогика по существу теряла свой предмет и сколько-нибудь определенные границы; школа, в которой усматривался один из буржуазных предрассудков, обрекалась на умирание, переставала быть действенным фактором культурной революции. Пролеткультовские тенденции, ранее касавшиеся школы второй ступени (см. стр. 88 и комментарий к ней), переносились теперь на школу вообще, получали «теоретическое» оснащение и претендовали на первенствующую роль в педагогической теории.

В своем выступлении на расширенном заседании коллегии Наркомпроса 3 декабря 1928 г. Луначарский вскрыл истоки этих ошибок и дал им соответствующую оценку. «Случилось то,— говорил он,— что часто бывает: мы захотели отметить действительную опасность, которая идет от старых педагогических привычек и которая мешает нам включиться в революционный процесс, но, отмечая эту правую опасность, которая идет к нам как влияние старины, мы иногда «пересобачиваем», по выражению Ленина. Вот и т. Шульгин «пересобачил» и в своем тоне и в своих утверждениях. Наша задача заключается в том, чтобы понять школу в ее специфичности и, не изменяя ее специфичности и не отрицая ее огромной важности, включить ее в весь революционный фронт, сделать ее одним из самых важных боевых пунктов в этом революционном наступлении» (А. В. Луначарский о народном образовании, с. 464).

Отрицание школы Луначарский называл «вреднейшим уклоном», «величайшей ошибкой», «дезертирством», уклонением от той роли, которую она призвана играть в социалистическом строительстве.

В публикуемой лекции, прочитанной в январе 1929 г., Луначарский еще раз вернулся к основным проблемам дискуссии, проанализировал позиции главных ее участников, показал неправомерность принижения роли школы и беспредельного расширения границ педагогики. Развивая идеи о воспитании в узком и широком смысле слова (высказанные впервые в русской педагогике К. Д. Ушинским в предисловии к «Педагогической антропологии»), Луначарский подчеркивал, что педагогика нуждается в детальном изучении всех стихийных влияний, определяющих социальное формирование личности. Но изучение этих влияний, составляющих предмет социологии и социальной психологии, не является конечной целью педагогики: «Педагогика в собственном смысле начинается имен-

но там, где мы из этого изучения делаем практические выводы». До этого — только «предпосылки педагогики». Если сравнить педагогику с социальными науками, то она, по словам Луначарского, «аналогична не политэкономии, а экономической политике».

В публикуемой работе и в ряде последующих статей и выступлений Луначарский показал, по каким направлениям может идти расширение сферы педагогики и в практическом и в теоретическом плане — внешкольное образование, педагогика взрослых, самовоспитание и т. д. Для преодоления инерции традиционного педагогического мышления, вращающегося в основном вокруг категорий детства, он предлагал устранить «терминологическую неувязку» («педагогика для взрослых» — «детоведение для взрослых») и дать новым отраслям педагогики свое определение — «антропагогия» или «антропагогика»; в современной зарубежной терминологии «андрагогика» — педагогика взрослых (см.: А. В. Луначарский. Искусство как вид человеческого поведения. Л.—М., 1931). Предложенные Луначарским термины не привились. Но мысль о необходимости теоретической разработки педагогики взрослых, не получившая в свое время развития, дала в последние десятилетия обильный всход.

Участие Луначарского в педагогической дискуссии сыграло важную роль в ее идейной направленности, в том влиянии, которое она оказала на последующее развитие педагогической науки. Луначарский видел в дискуссии закономерный и важный этап становления марксистской педагогики, свидетельство ее роста. «Не всегда разногласия,— говорил он на заседании коллегии Наркомпроса, обсуждавшей ход дискуссии,— представляют собой отрицательное явление. Очень часто они становятся необходимыми, потому что без спора, без диалектического процесса, без некоторого распада взглядов на противоположные позиции и затем их примирения в некотором высшем единстве немыслимо представить себе живую работу» (А. В. Луначарский о народном образовании, с. 458—459).

Характерна сама тональность выступлений Луначарского в ходе дискуссии. Энергично и бескомпромиссно отстаивая принципиальные основы марксистской педагогики, он вел спор на началах товарищеской взаимокритики.

Луначарский был далек от тех, кого называл «прокурорами от литературы», далек от огульных, «зубодробительных» политических обвинений, впоследствии предъявлявшихся его оппонентам в историко-педагогической литературе.

В литературе по истории школы и педагогики педагогическая дискуссия получила весьма беглое и одностороннее, преимущественно негативное освещение. Ее истоки и содержание, ее роль в становлении марксистской педагогики и влияние на последующее развитие советской педагогической науки еще ждут своего исследования. При всех

крайностях, часто свойственных дискуссиям, основное в них — творческий и плодотворный поиск. Глубоко современный интерес представляют основные идеи дискуссии, получившие развитие лишь в последнее время,— расширение сферы педагогики (не в духе Шульгина, а в духе Луначарского), создание помимо общей теории марксистской педагогики теории отдельных, специальных ее отраслей, ориентированных на различные возрастные и профессиональные группы населения: педагогика высшей школы, педагогика взрослых и т. д.

Стр. 192. Здесь и далее Луначарский цитирует В. Н. Шульгина по сб.: «Проблемы научной педагогики», вып. I. М., 1928.

Стр. 193. См.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 41, с. 298—318.

Стр. 193. См. там же, с. 107.

Стр. 194. См. там же, с. 314, 315.

Стр. 196. См.: А. Г. Калашников. Предмет и задачи советской педагогики переходного периода.— В сб.: «Вопросы советской педагогики». М., 1929, с. 7—40.

Стр. 196. См.: М. Крупенина, В. Шульгин. В борьбе за марксистскую педагогику. М., 1929, с. 89.

Стр. 197. См.: Педагогическая энциклопедия. Т. I. М., 1927, стб. 19.

Стр. 197. A. Busemann. Pädagogische Milieukunde. Halle, 1927 (А. Буземанн. Педагогическое изучение среды. Галле, 1927).

Народное образование в СССР в связи с реконструкцией народного хозяйства

Доклад на VII Всесоюзном съезде профсоюза работников просвещения СССР

Доклад впервые опубликован в бюллетене «Стенограммы и резолюции VII Всесоюзного съезда профсоюза работников просвещения СССР», 1929, № 6, с. 24—48 и одновременно в книге «А. В. Луначарский и Н. А. Скрыпник. Народное образование в СССР в связи с реконструкцией народного хозяйства». М., 1929, с. 70—113. Печатается по тексту книги.

Социалистическая реконструкция народного хозяйства и дальнейшее развертывание культурной революции выдвинули новые задачи в области народного образования: завершение работы по ликвидации неграмотности и осуществление всеобщего начального обучения, укрепление связи общеобразовательной школы с жизнью, создание мас-

совой сети профессионально-технических учебных заведений, унификация школьных систем союзных республик и создание единой системы народного образования.

VII съезд Союза работников просвещения, состоявшийся в марте 1929 г., в своей резолюции по докладам наркомов просвещения РСФСР и УССР А. В. Луначарского и Н. А. Скрыпника подчеркнул, что эти задачи «выросли не только из внутреннего логического развития самих культурно-просветительных процессов, но поставлены... и объективным фактом перехода к новому реконструктивному периоду». «Переход от восстановления к реконструкции нашего хозяйства,— отмечалось в резолюции,— ставит перед всей культурно-просветительной деятельностью... новые серьезнейшие задачи и обостряет все ранее поставленные. Культурно-просветительная деятельность окончательно перестает быть отдельным «третьим фронтом», становится неразрывной частью целого социалистического переустроительного процесса...» (указ. изд., с. 147, 150).

VII съезд Союза работников просвещения был созван в период подготовки Второго партийного совещания по народному образованию, которое должно было обсудить задачи и перспективы развития школы на новом этапе социалистического строительства. В плане подготовки этого совещания (состоявшегося в апреле 1930 г.) важнейшую цель съезда Луначарский видел в том, чтобы привлечь все учительство, «привлечь наши пролетарские и крестьянские массы» к широкому обсуждению состояния и насущных вопросов народного образования, к отысканию путей устранения «тех громадных недостатков, которые в этой области мы еще имеем».

Эта цель определила и тональность, и направленность доклада Луначарского. Концентрируя внимание на узловых проблемах школы и просвещения, на том, что мешало их разрешению, Луначарский ориентировал съезд на творческий и критический анализ этих проблем. «Лозунг самокритики, поставленный перед всем рабочим классом,— подчеркивалось в заключительных строках резолюции съезда,— должен быть с особенной остротой сейчас применен в области культурно-просветительной деятельности» (там же, с. 167).

Доклад Луначарского был одним из последних его выступлений на посту наркома просвещения. По своей композиции он существенно отличался от предшествовавших докладов наркома перед аналогичными аудиториями. «До сих пор,— отмечал Луначарский в заключительном слове на съезде,— я всегда... говорил о всех мало-мальски существенных задачах Наркомпроса. Выходили всегда тезисы, похожие один на другие. Начинаешь с дошкольного образования, доходишь до задач науки и искусства через все промежуточные звенья, относительно каждого отмечаешь те, может быть, небольшие варианты, которые в постановке вопроса или в цифровом отношении оказались в течение года. Но на этот раз... я решил построить тезисы иначе,

а именно выдвинуть на первый план те общественно-политические хозяйственные задачи, которые мы должны поставить во главу угла, как доминирующую высоту, с которой уже несколько в ином свете представляются нам наши непосредственные работы» (там же, с. 115—116). С высоты этих задач были отчетливо видны и недостатки и перспективы развития школы и просвещения.

В широком плане — социально-педагогическом, организационном, теоретическом и практическом — Луначарский рассматривает в докладе проблемы, выдвинутые временем перед народным образованием. Основные из них — место и роль школы на новом этапе культурной революции, проблема кадров как «центральный хозяйственный вопрос и вместе с тем... центральный культурный вопрос», школа как «огромной важности фактор» индустриализации и сельскохозяйственного развития.

Намечая пути перестройки «школьной структуры» и подчеркивая важность развития всех звеньев и отраслей профессионально-технического образования, Луначарский особо обращает внимание на остро стоявший в то время вопрос о судьбе средней общеобразовательной школы. Давняя дискуссия о типе средней школы, вновь разгоревшаяся в марте 1928 г. и проходившая с явным уклоном не в пользу общеобразовательной школы, заставила его снова энергично выступить в защиту общего среднего образования.

Как и ранее в 1919—1921 гг. при первых атаках на среднюю школу (см. стр. 88 и комментарий к ней), Луначарский убедительно доказывал, что недостатки в работе школ второй ступени не являются основанием для утверждения об их «бесплодности». Профессионализацию средней школы он называет «мерой гибельной», которая «исказит все единство нашей учебной системы». В острой форме дискуссия о средней школе развернулась на II пленуме Центрального комитета Союза работников просвещения, на котором Луначарский выступил с докладом «Система народного образования» (см.: К единой системе народного образования. М.—Л., 1929).

Вместе с тем в докладе на съезде Луначарский акцентирует основной недостаток средней общеобразовательной школы, состоящий, по его словам, в том, что она не имеет «точной установки». Луначарский выдвигает задачу, в полной мере сохраняющую сегодня свою актуальность: «строить наш последний концентр школы на два случая — и как подготовку к вузу, и как подготовку к жизни».

Не меньшую актуальность сохраняют мысли Луначарского о необходимости углубления теоретической работы в области воспитания. Проблемы коммунистического воспитания, выдвинутые им ранее (см. «Философия школы и революция», «Задачи просвещения в системе советского строительства» и др.), Луначарский ставит в новую плоскость. Подчеркивая, что в области теоретической разработки «принципов и методов воспитания... сделано до край-

ности мало», он намечает перед теорией и практикой воспитания ряд конкретных задач: согласование воспитательных воздействий «школы, организации, а с другой стороны — семьи, улицы», определение оптимальных форм школьного самоуправления, воспитание коллективизма, сознательной дисциплины, антирелигиозное воспитание и т. д.

Критический характер многих оценок Луначарского в докладе имеет истоком главный вопрос, который он задает всем работникам просвещения, «от наркома республики до учителя»: «действительно ли отвечает работа наша тем задачам, которые сейчас революция перед нами поставила». В свете этих задач «самая маленькая просвещенческая задача», по словам Луначарского, есть «определенная ячейка в гигантском мировом строительстве, которое происходит под знаком борьбы за коммунизм».

Съезд работников просвещения горячо поддержал мысль Луначарского о необходимости привлечения широких масс трудящихся к «пересмотру и перестройке» всей системы народного образования. «Лишь опираясь на широкую инициативу и самодеятельность трудящихся, с их широким участием производя перестройку всего культурно-просветительного «фронта»,— подчеркивала резолюция съезда,— лишь отыскивая новые пути для такого широкого самодеятельного участия широких масс трудящихся в культурно-просветительной деятельности, можно осуществить новую великую задачу — сделать культурно-просветительную работу одним из серьезнейших и значительнейших орудий для социалистического переустройства нашей страны» (указ. изд., с. 167—168).

Стр. 201. См.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 45, с. 95—96, 413.

Стр. 202. Книга «Рабочие о школе» с предисловием А. В. Луначарского вышла в Москве в 1929 г.

Стр. 203. См. комментарий к статье «Культпоход комсомола».

Стр. 204. См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., 2-е изд., т. 23, с. 770 (сноска).

Стр. 207. См.: Циркуляр Главного управления социального воспитания (Главсоцвоса) от 28 июня 1926 г. в кн.: Основные узаконения и распоряжения по народному просвещению. М.—Л., 1929, с. 228—233, и примечание к стр. 110.

Стр. 211. См.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 41, с. 318.

Стр. 212. См. комментарий к статье «Единая трудовая школа и техническое образование» и примечание к стр. 389.

Стр. 216. См. комментарий к стр. 169.

О социальном воспитании

Речь, произнесенная 3 ноября 1918 г. в Петрограде

Впервые опубликована отдельной брошюрой в 1918 г. под заголовком «Речь о социальном воспитании». В 1919 г. отдельной брошюрой издана в Чернигове. Включена в сборник «А. В. Луначарский о народном образовании». М., 1958, с. 48—59. Печатается по тексту первого издания.

В ряду важнейших педагогических проблем, в полный рост поставленных Октябрьской революцией, одно из центральных мест занимала проблема социального воспитания. В русской педагогике вопросы социального воспитания получили наиболее всестороннее освещение в трудах вождей революционной демократии. Осуществление задач социального воспитания в целях подготовки революционного переустройства общества было основным мотивом их обращения к педагогике, их участия в общественно-педагогическом движении, развернувшемся в 60-х годах XIX в.

Луначарский делает дальнейший шаг в разработке проблемы социального воспитания. В публикуемой речи он вскрывает два основных ее аспекта: «*для кого* должен воспитываться ребенок, для себя или для общества» и «*кто* должен воспитывать детей — семья или общество».

На примере «педагогических идеалов» и педагогической практики античного мира, на примере эволюции целей и задач буржуазной школы Луначарский раскрывает ход развития идей социального воспитания, показывает, как извращаются эти идеи в обществе, «которое основано на внутренних противоречиях» и в котором школа представляет собой лишь «сени для казармы». С полным правом, по словам Луначарского, можно говорить о гражданском воспитании лишь там, «где мы видим, что граждан готовит гармоничное общество, могущее создать гармоничную личность». Такое «нормальное человеческое общество» возможно только при социализме, и «только в социализме педагогия находит себе естественное выражение».

Рассматривая первый и основной аспект проблемы — «*для кого* должен воспитываться ребенок, для себя или для общества», Луначарский подчеркивал, что социалистическая педагогика не видит альтернативы в ее решении. Воспитание человека «для общества» обусловливается самой природой социалистического строя, главный принцип которого заключается в «содружестве всех людей для блага всех». Гражданское воспитание в социалистическом обществе имманентно включает в себя «величайшую индивидуализацию»; в социалистической школе «максимум индивидуализма естественно сливается с максимумом единства».

Отвечая на второй вопрос — «*кто* должен воспитывать детей — семья или общество», Луначарский и здесь подчеркивает условность альтернативы для социалистиче-

ского строя. Необходимость оградить детей от влияния пороков старого мира требует, по его мнению, широкого развития общественного воспитания. Однако при этом Луначарский нисколько не умаляет роли семьи, не становится на сторону адептов «педагогического коммунизма». «Нам, социалистам,— замечает он,— приходится думать не о том, как отнять детей у тех, которые стараются воспитать их в семье, а как устроить тех, которые остались за бортом семьи».

Точка зрения Луначарского на необходимость тесного взаимодействия общественного и семейного воспитания кажется сегодня очевидной, не вызывающей никаких возражений. Между тем в первые годы после революции очевидность ее отнюдь не была бесспорной. В «Декларации о социальном воспитании детей», опубликованной 1 июля 1920 г. Наркомпросом Украины, высказывалась точка зрения полярно противоположная. Декларация провозглашала утопический план воспитания всех детей за государственный счет в детских домах при полном устранении семьи от дела воспитания.

К проблеме общественного воспитания Луначарский неоднократно возвращался в последующих работах (см.: «Детские колонии под Смоленском».— «Народное просвещение», 1919, № 53—55; доклад на II пленуме Центрального комитета Союза работников просвещения — К единой системе народного образования. М.—Л., 1929 и др.). Он отмечал необходимость «форсированного усиления элементов общественного воспитания и укрепления соответствующего звена в системе народного образования».

Преимущества общественного воспитания (важнейшим фактором которого Луначарский считал дошкольные учреждения) он видел в том, что общественное воспитание создает наиболее благоприятные условия для «ускорения процесса коммунистической организации внутренней жизни» ребенка, в том, что оно избавляет детей от пагубного влияния мелкобуржуазных и мещанских семей, наконец, в освобождении женщины от замкнутых форм жизни, в привлечении ее к широкому участию в социалистическом строительстве.

Луначарский намечал конкретные пути расширения сферы общественного воспитания: развитие сети дошкольных учреждений; создание детских домов как учреждений «социальной помощи» и создание интернатов как «воспитательной лаборатории»; движение школы «в направлении школы с клубом и школы целого дня» (одна из наиболее распространенных идей сегодня), устройство «показательных интегральных» детских заведений и поиск на основе их опыта «наиболее удовлетворительного типа» школы.

Стр. 228. Мусическое воспитание (от греч. μουσιχα — все, что имеет отношение к духовной культуре) — воспитательная система, достигшая своего расцвета в Афинах в

V—IV вв. до н. э. Включала в себя нравственное, эстетическое, политическое и культурное воспитание граждан античного полиса.

Стр. 229. Гимнасии — государственные воспитательные учреждения в Древней Греции.

Стр. 230. См.: Платон. Государство. Соч., т. III, ч. 1. М., 1971, с. 155, 201—203, 265; Законы. Там же, т. III, ч. 2. М., 1972, с. 264—308.

Стр. 230. См.: В. Гумбольдт. О границах деятельности государства. Приложение к кн.: Р. Гайм. Вильгельм фон Гумбольдт. Описание его жизни и характеристика. М., 1898, с. 5—6, 155.

Стр. 233. См. примечание к стр. 49.

Стр. 237. См. примечание к стр. 132.

Стр. 238. Палестра — гимнастическая школа закрытого типа в Древней Греции, в которой обучались мальчики от 12 до 16 лет. С 16—18 лет юноши из наиболее знатных семей посещали гимнасии.

Из сборника «Игра»

Вместо введения. Вопросы, поставленные Комиссариатом народного просвещения театрально-педагогической секции и подотделу детского театра

Статьи впервые опубликованы в сборнике «Игра». Пг., 1918, № 1, с. 1—4. Статья «Вместо введения» публиковалась в сокращении в журнале «Дошкольное воспитание», 1967, № 8, с. 97—98. Статья «Вопросы, поставленные...» — в книге «Русский советский театр». Л., 1968, с. 279—280. Печатаются по тексту издания 1918 г. Заголовок, объединяющий обе статьи, редакционный.

Сборник «Игра. Непериодическое издание, посвященное воспитанию детей посредством игры», издавался Театральным отделом Народного комиссариата по просвещению в 1918—1920 гг. Было подготовлено всего три выпуска: первый и второй вышли в свет в 1918 г., третий — в 1920 г.

Программа издания предусматривала публикацию материалов «по всем отраслям эстетического воспитания, рассматриваемого как средство социального воспитания». В сборнике печатались также пьесы для детских театров, «как вновь написанные, так и лучшие из старых», художественные произведения «для рассказывания и декламации на детских праздниках», рисунки, детские песни и т. д. (см.: «Игра», 1918, № 1, форзац). В число сотрудников сборника входили А. В. Луначарский, В. Э. Мей-

ерхольд, Ю. М. Бонди и другие известные деятели советской культуры.

Программные установки сборника были изложены в тезисах Бюро детского театра, одобренных Театральным отделом Наркомпроса. Первый пункт этих тезисов гласил: «Эстетическое воспитание должно занять выдающееся место в жизни школы. Никакая степень физического, умственного и волевого развития не приведет к созданию цельной личности без развития эмоциональной стороны в человеке; никакое правосознание и никакая практическая деловитость не могут возместить недостаток душевной чуткости в человеке: она создается только приобщением к области искусства. Эстетическое начало должно так же глубоко проникнуть в жизнь школы и стать таким же краеугольным ее камнем, как и начало трудовое» («Игра», 1918, № 2, с. 1).

Луначарский написал для сборника «Игра» две небольшие статьи, которые открывали первый выпуск сборника. В статье «Вместо введения» — своеобразном поэтическом гимне игре — Луначарский подчеркивал огромное значение игры как важнейшего истока творчества, «в значительной степени» основы «всей человеческой культуры». В педагогическом плане игра, по словам Луначарского, важна тем, что она представляет собой одно из ярчайших проявлений жизни ребенка, который «только тогда и живет, тогда только и упражняется, тогда только и растит душу и тело, когда играет». Внесение элементов игры, элементов искусства «всюду, где зеленеет новое человеческое поколение», Луначарский считал «громадной, увлекательной задачей для педагогов».

Вторая статья — «Вопросы, поставленные Комиссариатом народного просвещения театрально-педагогической секции и подотделу детского театра» — посвящена анализу проблемы «театр и дети». Рассматривая различные стороны этой проблемы, Луначарский намечает те пути эстетического воспитания детей средствами театрального искусства, которые в дальнейшем стали определяющими в практике и театра и школы: драматизация как метод школьной и внешкольной работы с детьми, школьные спектакли, создание детских театров, детские утренники в театрах для взрослых.

К двум комментируемым работам непосредственно примыкает статья «Детские клубы в Костромской губернии», в которой Луначарский показывает, как воспитательные задачи игры реализуются в практике лучших детских внешкольных заведений.

Значение игры как важнейшего средства воспитания Луначарский подчеркивал в своих работах неоднократно.

В речи «О социальном воспитании» (1918) он обращал внимание на социальный смысл игры — ее коллективный характер, ее «хоровое начало» (см. стр. 235 настоящей книги). В работах «О классовой школе» (1920), «Какая

школа нужна пролетарскому государству» (1922), «Философия школы и революция» (1923) Луначарский раскрывал роль игры в процессе обучения, ее значение как метода самообразования, ее связь с задачами трудового воспитания.

В начальной школе игра, по мнению Луначарского, должна окрашивать собой весь процесс обучения и воспитания.

«В школе первой ступени...— писал он,— от игры необходимо переходить к труду в самом широком смысле слова, надо поставить дело так, чтобы дети приобретали знания *играючи и вместе с тем трудились*». «Играя, переводя постепенно эту игру в несложные трудовые процессы, а потом в более сложные и плодотворные», школа «вернее вовлечет» ребенка, «всегда питая его собственными интересами, в круг практических знаний и умений, так как это воспринято внешними органами при помощи активной работы всего организма» (см. стр. 54—60, 102, 130 и др. настоящей книги, курсив в тексте.— *Э. Д.*).

Стр. 239. См.: Ф. Шиллер. Письма об эстетическом воспитании человека. Письмо XV (История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли, т. III. М., 1967, с. 122—125).

Стр. 239. См.: Гл. Успенский, рассказ «Выпрямила». Собр. соч. в 9-ти т., т. VII. М., 1957, с. 232—255.

Стр. 239. δχολς (греч.) — досуг, праздность.

Стр. 240. Речь идет о теории французского философа и критика Жюля Готье (1858—1942), изложенной в его книге «Боваризм» (Jules Gaultier. Le Bovarisme. P., 1892). В лекциях «История западноевропейской литературы в ее важнейших моментах» (прочитанных в Коммунистическом университете им. Я. М. Свердлова в 1923—1924 гг.) и позже в статье «Флобер. *Общая характеристика»* (1928) Луначарский дал следующую оценку философской системы Ж. Готье: «Эта система сводится к тому, что всякое сознательное существо для того, чтобы утвердить себя в мире, должно создать себе некоторую иллюзию, при помощи которой оно как бы переделывает и приспособляет его к себе, и что все страдания проистекают от того, что острое жало действительности прокалывает эту иллюзию, ранит ее. Поэтому всякий человек стремится крепко держаться за свои иллюзии, напрягает все силы, чтобы не видеть того, что он должен увидеть, и таким образом продержаться над водой» (А. В. Луначарский. Собр. соч., т. 4. М., 1964, с. 318; т. 5. М., 1965, с. 551).

Стр. 240. См.: И. С. Тургенев. Гамлет и Дон Кихот. Полн. собр. соч. и писем. Соч., т. 8. М.—Л., 1964, с. 169—192.

Стр. 240. Луначарский говорит о книге Я. А. Коменского «Школа — игра» («Schola — ludus», 1656 г.), в кото-

рую вошло восемь школьных пьес, представлявших собой драматическое переложение материалов его учебника «Открытая дверь к языкам» («Janua linguarum reserata», 1631 г.). На русском языке вышла в переводе и с предисловием Л. Н. Модзалевского в 1895 г. под названием «Школа — театр».

Стр. 240. Урания — одна из девяти муз в древнегреческой мифологии, покровительница астрономии.

Стр. 242. Луначарский имеет в виду первый передвижной театр для детей, работавший в Петрограде под руководством Н. А. Лебедева с 15 июня по 28 июля 1918 г.

Детские клубы в Костромской губернии

Статья впервые опубликована в «Советской газете». Кострома, 29 июня 1919 г. Под заглавием «Детские клубы (письмо из Костромы)» напечатана в журнале «Народное образование» (Ливны, 1919, № 7, с. 37—38) и под заглавием «Детские клубы в Костромской губернии» — в журнале «Школа и революция» (Витебск, 1919, № 23, с. 11—12). Публиковалась в «Литературном наследстве», т. 80, «В. И. Ленин и А. В. Луначарский». М., 1971, с. 435—437. Печатается по тексту журнала «Народное образование».

В апреле 1919 г. Оргбюро ЦК РКП(б) приняло решение о командировании крупнейших деятелей партии в различные губернии для оказания помощи фронту и контроля над работой местных партийных организаций и советских учреждений. Луначарский был послан в Кострому и Ярославль. После его отъезда из Ярославля туда прибыла Р. С. Землячка.

Луначарский приехал в Кострому 10 мая 1919 г. 11 мая в подробном докладе В. И. Ленину он сообщил о своих первых костромских впечатлениях. Луначарский написал большой цикл статей о Костроме — «Письма из провинции»; некоторые из них были тогда же опубликованы в местной печати. Проблемам народного просвещения были посвящены две статьи — «Народное образование в Костроме» и «Детские клубы в Костромской губернии» (доклады Луначарского из Ярославля и Костромы и написанные им там статьи опубликованы В. Д. Зельдовичем в 80-м т. «Литературного наследства», с. 375—445).

Успехи народного образования в Костроме произвели на Луначарского огромное впечатление. Он говорил о своеобразной «школьной революции» в Костроме, о «замечательном энтузиазме», которым охвачены костромские учащиеся и учителя. Резюмируя свои школьные наблюдения, Луначарский писал в статье «Народное образование в Костроме»: «Считаясь с неимоверными трудностями, которыми со всех сторон окружена коренная революция школы и общее развитие народного образования, приходится

признать, что в Костроме достигнуты результаты изумительные. Я не боюсь ошибки, утверждая, что относительно Кострома обогнала столицы. Хочется думать, что Кострома не представляет собой блестящего исключения, а в некоторой мере характеризует собой общий уровень работы в провинции» (см.: «Литературное наследство», т. 80, с. 427—429).

Особенно поразило Луначарского в Костроме «блестящее развитие» клубов для детей и взрослых. Впоследствии он нередко говорил о том, что «в начале 1919 г. в одной Костромской губернии было больше крестьянских театральных кружков, чем во всей Французской республике» («Красная новь», 1921, № 1, с. 156). Публикуемую заметку Луначарский специально посвятил детским клубам,— по его словам, «самой очаровательной стороне костромской жизни». Развивая мысли о воспитательном значении игры, высказанные им в статье «Вместо введения» (см. «Из сборника «Игра»), Луначарский отмечал, что костромские детские клубы могут служить образцом «идеальных воспитательных учреждений».

Стр. 243. Луначарский имеет в виду свою статью «Народное образование в Костроме», опубликованную в журнале «Народное просвещение». М., 1919, № 39—41, с. 4—7 (см. также «Литературное наследство», т. 80, с. 424—429).

Ленин и молодежь

Доклад в день революционного студенчества в Коммунистическом университете им. Я. М. Свердлова

Впервые опубликован в сборнике статей А. В. Луначарского «В. И. Ленин. (Очерки)». М., 1924, с. 24—33. Включен в сборники: «А. В. Луначарский. Ленин и народное образование». М., 1960, с. 32—61; А. Луначарский. «Силуэты». М., 1965, с. 57—82. Публиковался в альманахе «Прометей», 1966, № 1, с. 4—35. Печатается по тексту сборника 1924 г.

Публикуемый доклад был прочитан Луначарским в Коммунистическом университете им. Я. М. Свердлова 25 января 1924 г., через три дня после смерти В. И. Ленина. В докладе Луначарский поставил перед собой цель суммировать и осмыслить «основные взгляды Ильича на молодежь и ее задачи», изложить основные идеи «учения Ленина о молодежи». В центре доклада две проблемы — «молодежь и образование» и борьба за молодежь против влияния мелкобуржуазной стихии, активизировавшейся в условиях нэпа. Учитывая состав аудитории университета, в котором учились молодые партийные и советские работники — «кандидаты на командные посты», Луначарский особое внимание сконцентрировал на ленинских принципах государственного руководства, на характеристике В. И. Ленина как руководителя.

После смерти В. И. Ленина Луначарский часто выступал с докладами, лекциями, статьями о нем, характеризуя различные стороны его деятельности, его многогранную личность.

Тема «Ленин и просвещение» проходила через многие из этих выступлений в самых различных ее аспектах. С двумя работами Луначарского, посвященными ленинскому педагогическому наследию, читатель встретится в первом и третьем разделах настоящей книги — «Владимир Ильич и народное просвещение» и «Заветы Ильича и художественное образование».

Стр. 246. См. комментарий к статье «Владимир Ильич и народное просвещение».

Стр. 249. См.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 45, с. 98.

Стр. 249. См. там же, т. 42, с. 324.

Стр. 250. По библейской легенде, во время исхода иудеев из египетского плена многие из них пугали своих собратьев опасностями далекого перехода по пустыне и призывали остаться в плену, где кормят досыта из «мясных котлов».

Стр. 251. См.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 41, с. 304—305; т. 45, с. 363—364 и др.

Стр. 251. Луначарский здесь не точен. I Всероссийский съезд по ликвидации неграмотности состоялся в Москве 22—27 февраля 1922 г. Приводимые им по памяти слова были сказаны В. И. Лениным в докладе «Новая экономическая политика и задачи политпросветов» на II Всероссийском съезде политпросветов 17 октября 1921 г. (см.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 44, с. 169—170).

Стр. 251. Последняя статья, которую хотел продиктовать В. И. Ленин, посвящалась ликвидации неграмотности. «Силы его уходили,— вспоминала Н. К. Крупская.— Он сказал, чтобы я написала статью о грамотности как базе культуры, а он припишет немного. Статью я написала. Она долго стояла у него на пюпитре, но написать сам того, что он хотел еще добавить, он уже не смог» (Н. К. Крупская. Ленинские установки в области культуры. М., 1934, с. 5).

По предложению В. И. Ленина Главный политико-просветительный комитет Наркомпроса РСФСР (Главполитпросвет) разработал в марте 1923 г. проект пятилетнего плана ликвидации неграмотности с учетом данных переписи населения 1922 г. Этот план, ставивший задачу обучить грамоте все трудоспособное население в возрасте от 18 до 35 лет к десятой годовщине Октября, был обсужден на II Всероссийском съезде по ликвидации неграмотности 20—24 мая 1923 г. В январе следующего года план был одобрен XI Всероссийским съездом Советов, на котором Луначарский выступил с докладом «О ликвидации не-

грамотности». «Та резолюция, которую мы предложим вам...— говорил Луначарский в этом докладе,— является и одним из памятников Владимиру Ильичу, исполнением одного из его последних и энергичнейших заветов» (XI Всероссийский съезд Советов. Стенографический отчет. М., 1924, с. 178).

Стр. 252. См.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 45, с. 78.

Стр. 252. См. там же, с. 383.

Стр. 253. См. статью «Роль рабочих факультетов» и комментарий к ней.

Стр. 255. Луначарский имеет в виду речь В. И. Ленина на III съезде комсомола (см.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 41, с. 298—318).

Стр. 259. См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., 2-е изд., т. 3, с. 1—2.

Стр. 259. См.: В. И. Ленин. Как нам реорганизовать Рабкрин. Полн. собр. соч., т. 45, с. 383—388.

Стр. 260. Луначарский неоднократно подчеркивал необычайную простоту и скромность В. И. Ленина, отмечал отсутствие в нем «всякого личничества». В статье «К характеристике Ленина как личности» Луначарский писал: «Мы, конечно, знаем немало мелких людей, которые являются, отчасти даже именно в силу мелкоты своей, необычайными личниками. Лев Толстой сказал где-то, что истинная ценность человека определяется цифрой, которая получается от деления его хороших качеств на степень его самомнения, т. е. даже сравнительно талантливый человек, если он обладает большим самомнением, тем самым может оказаться смешным и даже хуже того — ненужным, вредным... Там, где приходится проявлять ежемгновенно собственную инициативу, противопоставлять свою мысль и свою волю ошибочным мыслям и воле других, личность колоссально вырастает, и вырастает при этом не какая-нибудь внутренняя, а именно волевая, *внешняя*, личная мощь. Это непременно толкает человека к естественному властолюбию, это превращает человека в авторитет... Если даже такой тип будет скромен, то вы и в скромности его увидите позу. Он непременно носит себя, как некий драгоценный сосуд, он непременно обращает внимание на себя, он сам, разыгрывая свою большую роль в истории, является более или менее восхищенным зрителем. Вот этого-то *совершенно не было у Владимира Ильича,* и в этом заключается его необычайная коммунистичность. Та необыкновенная простота и естественность, которые ему всегда сопутствовали, отнюдь не были каким-то «серым походным мундиром...» («Известия», 1926, 22 января).

Стр. 261. Совбур — в лексиконе 20-х годов советский бюрократ.

Стр. 261. Луначарский имеет в виду «Исторические письма» П. Л. Лаврова, вышедшие в Петербурге в 1870 г. (см.: П. Л. Лавров. Философия и социология, т. 2. М., 1965, с. 19—295).

Стр. 261. Н. К. Крупская выступила с речью на траурном заседании II Всероссийского съезда Советов 26 января 1924 г. («Правда», 1924, 27 января; то же — 30 января).

Стр. 263. Рабочедельцы — представители первого оппортунистического течения внутри РСДРП — «экономизма», группировавшиеся вокруг журнала «Рабочее дело» (непериодический орган «Союза русских социал-демократов за границей», выходил в 1899—1902 гг.; его редакция находилась в Париже, типография — в Женеве). Рабочедельцы пропагандировали идеи подчинения политической борьбы пролетариата экономической борьбе, преклонялись перед стихийностью рабочего движения, отрицали руководящую роль партии.

Детское движение и коммунистическое воспитание

Статья впервые опубликована в «Правде», 1924, 2 сентября. Вошла в сборник статей А. В. Луначарского «Третий фронт». М., 1925, с. 58—62. Печатается по тексту сборника.

К 1924 г. пионерская организация, созданная в 1922 г., стала подлинно массовой детской организацией. По данным Отдела Единой трудовой школы Главного управления социального воспитания Наркомпроса РСФСР (Главсоцвоса), пионерские организации в школах охватывали в среднем 30—35% учащихся 11—14 лет; в некоторых школах все учащиеся этого возраста были пионерами.

Рост пионерской организации выдвигал задачу уточнения принципов и форм пионерского движения, его координации со всей учебно-воспитательной деятельностью школы. 4 августа 1924 г. Оргбюро ЦК РКП(б) приняло постановление «О пионерском движении», в котором подчеркивалось, что основная задача этого движения — «быть школой коммунистического воспитания». Постановление отмечало как существенный недостаток движения то, что «оно не связано со школой», и указывало, что «большинство наших педагогов до сих пор не понимает значения пионерского движения и не идет ему навстречу». «Первоочередной задачей Наркомпроса и комсомола» Оргбюро ЦК РКП(б) считало «разработку вопросов о практической увязке и согласовании» работы пионерских организаций со всей системой социального воспитания, «широкую популяризацию детского движения в учительских массах» (см.: «Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917—1973 гг.». М., 1974, с. 265—267).

К решению этой задачи и была направлена статья Луначарского «Детское движение и коммунистическое воспитание», опубликованная в «Правде» в начале сентября 1924 г.

Тогда же Наркомпрос РСФСР провел ряд организационных мер для выполнения постановления Оргбюро ЦК РКП(б). В сентябре коллегия Наркомпроса приняла «Положение о пионерских форпостах», где форпосты определялись как основная форма объединения пионеров в школе. В начале октября во все отделы народного образования было разослано специальное письмо Народного комиссариата просвещения «О пионерской работе», предлагавшее провести на местах широкую кампанию по разъяснению учительству целей, принципов и организационных форм пионерского движения. Аналогичное письмо «О пионерской работе в школе» было разослано Наркомпросом РСФСР и ЦК РЛКСМ всем комитетам комсомола (см.: «Еженедельник Наркомпроса», 1924, № 21 (41), с. 19—20; № 26 (46), с. 6—10).

Стр. 265. Институт классных наставников и помощников классных наставников был введен в период школьной контрреформы начала 70-х годов XIX в. уставом гимназий (30 июля 1871 г.) и уставом реальных училищ (15 мая 1872 г.) для надзора за поведением учащихся как в школе, так и за ее пределами. Функции классных наставников и их помощников были откровенно полицейскими, соответствующими общему духу контрреформы, которая, по словам современников, представляла собой образец «бюрократического мракобесия, направленного на стерилизацию мыслей» молодого поколения. Вдохновители реформы известные реакционеры Д. А. Толстой и М. Н. Катков стремились превратить школу в «антисептическое средство для искоренения вольнодумства», в «бактериологическую станцию для прививки юношеству образа мыслей установленного образца» (см.: История России в XIX в., т. 7. СПб. [1909], с. 187).

Стр. 266. См. примечание к стр. 31.

Стр. 268. Луначарский имеет в виду процесс над одним из лидеров партии эсеров, руководителем контрреволюционного «Союза защиты родины и свободы» Б. В. Савинковым (1879—1925), состоявшийся 27—29 августа 1924 г. На суде Савинков заявил, что признает бессмысленность борьбы против советской власти.

Воспитание нового человека

Обработанная стенограмма лекции, прочитанной 23 мая 1928 г. в Ленинграде

Опубликована отдельной брошюрой «Воспитание нового человека». Л., 1928, 48 с. Печатается по тексту брошюры.

Проблемы воспитания в их различных аспектах Луначарский рассматривает во многих работах, с которыми читатель уже встречался на страницах настоящей книги. Но наиболее полное и всестороннее освещение эти проблемы получили в двух его выступлениях 1928 г.— «Воспитание нового человека» и «Воспитательные задачи советской школы». Эти выступления были в определенной мере итоговыми. Они синтезировали взгляды Луначарского на основные задачи коммунистического воспитания.

Различные аудитории, на которые были рассчитаны лекция «Воспитание нового человека» и доклад «Воспитательные задачи советской школы» (см. комментарий к нему), определили их разный характер, различие акцентов, в них проставленных. Лекция являет собой образец подлинной педагогической публицистики, доклад — не менее блестящий образец глубокого теоретического исследования важнейших проблем воспитания. Различные по жанру и композиции, но единые в идее и задаче, в направленности, равные в том вкладе, который они вносят в развитие теории воспитания, обе работы по праву входят в золотой фонд советской педагогической литературы.

В конце 20-х годов вопросы коммунистического воспитания приобрели особую актуальность. Социалистическая реконструкция хозяйства означала решительное наступление на капиталистические элементы на всех фронтах, в том числе и на фронте просвещения. После XV съезда партии (декабрь 1927 г.), подчеркнувшего необходимость усиления классово-революционного характера просветительной работы, задачи коммунистического воспитания приковывают к себе внимание партийных и советских организаций, широких кругов общественности. Роль школы в борьбе за нового человека становится одной из центральных тем прессы. Остро чувствовалась, отмечало в своем отчете за 1928 г. Главное управление социального воспитания (Главсоцвос), «необходимость усилить удельный вес воспитательных вопросов», которые начали выдвигаться на первое место «в течение предыдущего года».

Это усиление удельного веса проблем воспитания в общей системе работы школы, усиление внимания к задачам борьбы за формирование нового человека и стало истоком двух публикуемых работ Луначарского, датированных маем и июнем 1928 г. В июле того же года Луначарский принял участие в дискуссии о типе строителя социализма, развернувшейся в «Комсомольской правде», выступив

со статьей «Какой человек нам нужен» (см.: «Комсомольская правда», 1928, 22, 24 и 25 июля). Периоду 1928—1929 гг. принадлежат и все последующие работы Луначарского по проблемам воспитания, публикуемые в настоящей книге: «К IV Всероссийскому съезду по дошкольному воспитанию» (1928), «О школьной дисциплине» (1928), «Антирелигиозная борьба в школе» (1929), «Культпоход комсомола» (1929).

В лекции «Воспитание нового человека» Луначарский раскрыл две «полосы явлений», которые «заставили поднять голос о некотором переломе» в работе школы и выдвинули «на первый план вопросы воспитания». Одна из них — логика развития самой школы: вступление ее в ту фазу, когда она могла уже решать весь комплекс задач коммунистического воспитания.

Обучение и воспитание составляют две неразрывные функции школы, реализация которых, однако, происходит не всегда одинаково успешно. В периоды ломки школы, не отвечающей новым требованиям общественного развития, первостепенными обычно оказываются задачи пересмотра целей и содержания образования, пересмотра учебных планов и программ школы, системы методов обучения. Вопросы обучения получают и в теории и в практике наибольшую разработку. Теория воспитания, адаптируясь к новым условиям, на какое-то время остается во втором эшелоне.

Сложность проблем воспитания обусловливает и длительность времени, необходимого для их решения. Для молодой советской школы эта сложность усугублялась тем, что в области воспитания она не располагала никаким наследством. Если в теории и практике обучения можно было опереться на лучшее из того, что оставили старая школа и педагогика, то здесь с самого начала необходимо было прокладывать совершенно новые пути, исходя из тех основных принципов и задач коммунистического воспитания, которые были сформулированы в трудах классиков марксизма, в резолюциях партийных съездов.

Решение этих задач требовало накопления практического опыта и теоретического потенциала, требовало, наконец, идейно-политического перевооружения основного, ведущего деятеля школы — учителя, который должен был стать «самым тончайшим инженером, строящим ту изумительную, тончайшую клетку, без которой общество бессмысленно, а именно человеческую личность» (А. В. Луначарский. Третий фронт. Сборник статей. М., 1925, с. 26).

Вторая «полоса явлений», о которой говорит Луначарский, была связана с развитием культурной революции, которая, по его словам, означала «чрезвычайно усиленный темп нашего продвижения к выработке нового человека», «чрезвычайно внимательный пересмотр тех принципов и путей, по которым мы шли до сих пор». Важнейшее значение приобретали не только задачи подъема культурного уровня народа, задачи социалистической по-

рестройки всего бытового уклада. «Сугубо важной», как отмечал Луначарский в публикуемой лекции, становилась «проблема ухода от старого человека», проблема воспитания «человека будущего», выработка новых, социалистических нравственных норм. «Вместо первоначального, несколько упрощенного при всей своей мощи, революционного энтузиазма,— писал осенью 1927 г. А. В. Луначарский в «Правде»,— наступает время выработки новой, пролетарской и общесоветской этики. Приходится вновь и достаточно тонко распределять свет и тени, разузнавать добро и зло» («Правда», 1927, 1 октября).

В новых условиях необходимо было проанализировать накопленный опыт воспитательной работы, уточнить и конкретизировать воспитательные задачи советской школы. Необходимо было, кроме того, уточнить понимание той конечной цели, к которой устремляется вся воспитательная деятельность школы,— понимание идеала нового человека. Последнее было тем более важно, что с началом движения страны по пути индустриализации вновь получили широкое распространение взгляды на школу лишь как на орудие воспроизводства рабочей силы, концепции, провозглашавшие в качестве общественного идеала «новую Америку» и в качестве воспитательного идеала — «человека, умеющего завинтить гайку». К «воспитательным идеалам» сторонников «гайкизма», как их называл Луначарский, близко примыкали взгляды тех, кто смотрел на социализм как на «обобществление человека».

Луначарский вскрыл в лекции несостоятельность всех этих концепций, показал, что новое общество нуждается не только в «хороших производственниках, но прежде всего в людях, способных произвести коренное «переустройство жизни». Социализм, по словам Луначарского, предполагает не «машинизацию» и «обобществление человека», а расцвет его индивидуальности при максимальном слиянии всех «человеческих воль» в «единую организованную силу». К этой цели и должно быть направлено воспитание молодежи, ради которой, говорил Луначарский, «мы боремся, ради которой мы существуем, без которой нам не стоило бы жить и бороться».

Развивая ленинские идеи о роли школы в преобразовании общества и человека, подчеркивая, что социалистическая школа должна стать «первым настоящим абрисом социалистического общества», Луначарский дал в лекции глубокий анализ воспитательных задач школы, содержания и форм нравственного, трудового, физического и эстетического воспитания. В теоретическом и практическом плане особый интерес для педагогов представляют сегодня выдвинутые им идеи о физкультуре как «материалистической школе коллективизма», о задачах и методах воспитания дисциплины, о развитии «чувства чести», мысли Луначарского о роли эстетического воспитания не только в развитии художественных способностей и способности «наслаждаться природой и произведениями искусства»,

но прежде всего как основного фактора воспитания «человеческих эмоций».

Отдельные положения, высказанные Луначарским в лекции, позже были откорректированы временем, в частности его ошибочная оценка педологии как «фундамента воспитания» (см.: А. В. Петровский. История советской психологии. М., 1967; Е. А. Будилова. Философские проблемы в советской психологии. М., 1972).

Стр. 269. См. примечание к стр. 169.

Стр. 270. См. примечание к стр. 101.

Стр. 272. См.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 45, с. 364, 365.

Стр. 272. Гастев, Алексей Капитонович (1882—1941) — основатель и руководитель Центрального института труда (ЦИТ) при ВЦСПС, один из зачинателей научной организации труда в СССР, писатель, поэт. Некоторые его идеи получили развитие в кибернетике.

Луначарский, считавший Гастева одним из наиболее талантливых пролетарских поэтов, неоднократно предостерегал его от культа машинизма и урбанизма, от «неограниченного восторга» перед властью машины, от увлечения «идеей подчинения людей механизмам». Критикуя позиции Гастева, прокламирующего превращение пролетариата «в невиданный социальный автомат», Луначарский в 1924 г. писал: «Социализм не торжество машины над человеком, а торжество человека над машиной. Мы находимся перед таким уклоном культурным, когда нам говорят: гуманизм умер, обожание заложенных в человеке способностей и возможностей умерло, на место их идет обожание техники, обожание автомата,— это есть последнее слово! Нет, это есть только предпоследнее слово. Это есть своеобразный стон умирающего мира, это своеобразный шум той стихии, которую мы призваны покорить, а новое время приносит с собою новый гуманизм, несравненно более высокую оценку человека, чем когда бы то ни было мы думали» (А. В. Луначарский. Идеализм и материализм. Культура буржуазная, переходная и социалистическая. М.—Л., 1924, с. 207).

Стр. 273. Vieux jeu (франц.) — устарелый.

Стр. 273. VIII съезд ВЛКСМ состоялся в Москве 5—16 мая 1928 г. Основными вопросами повестки дня съезда были: «Вопросы труда и образования молодежи в связи с пятилетним планом развития народного хозяйства», «О работе ВЛКСМ в деревне», «О работе ВЛКСМ среди детей». Луначарский трижды выступал перед делегатами съезда (см.: «Восьмой Всесоюзный съезд ВЛКСМ (5—16 мая 1928 г.). Стенографический отчет». М., 1928, с. 120—138, 404—411, 447—450). В отчетном докладе Генерального секретаря ЦК ВЛКСМ Н. П. Чаплина на VIII съезде ВЛКСМ

подверглись резкой критике взгляды А. К. Гастева на цели и методы подготовки квалифицированных рабочих кадров.

Стр. 276. Comme il faut (франц.), anständig (нем.) — как того требуют правила хорошего тона.

Стр. 277. Lasciate ogni speranza (итал.) — оставьте всякую надежду (см.: Данте. Божественная комедия. Ад. Песнь III).

Стр. 278. См.: Д. И. Овсянико-Куликовский. История русской интеллигенции. М., 1908, с. 273.

Стр. 281. См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., 2-е изд., т. 20, с. 295.

Стр. 284. Всероссийский съезд педологов состоялся в декабре 1927 г.— январе 1928 г.

Стр. 285. 26 ноября 1925 г. Луначарский по приглашению Германского общества друзей новой России сделал доклад в Бетховенском зале в Берлине. Отчет об этом собрании см. в журнале «Народное просвещение», 1926, № 4—5, с. 253—256.

Стр. 288. Впоследствии Луначарский изменил свое отношение к некоторым видам спорта (регби, бокс). Выступления Луначарского по вопросам физической культуры и спорта собраны в его книге «Мысли о спорте» (1930).

Стр. 291. См. статью Л. Н. Толстого «Что такое искусство?»: «Вызвать в себе раз испытанное чувство и, вызвав его в себе, посредством движений, линий, звуков, образов, выраженных словами, передать это чувство так, чтобы другие испытали то же чувство,— в этом состоит деятельность искусства. Искусство есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно известными внешними знаками передает другим испытываемые им чувства, а другие люди заражаются этими чувствами и переживают их» (История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. Т. IV, первый полутом. Русская эстетика XIX века. М., 1969, с. 531—532).

Стр. 292. Скаутизм (от англ. scout — разведчик) — одна из наиболее распространенных форм буржуазного детского и юношеского движения, возникшая в 1907 г. по инициативе английского полковника Р. Баден-Пауэлла. В основе его лежит специально разработанная система воспитания — «скаутинг», программные положения которой изложены в книге Баден-Пауэлла «Искусство скаутов для молодых».

В России скаутское движение возникло в 1909 г. В 1919 г. II съезд РКСМ предложил распустить скаутские организации как не соответствующие задачам коммунистического воспитания молодежи. Руководители Наркомпроса РСФСР поддержали решение комсомола. Однако, отвергая буржуазную сущность скаутизма, Наркомпрос указывал на це-

лесообразность использования некоторых бойскаутских методов в работе детских и юношеских коммунистических организаций.

«В бойскаутизме,— писала в 1922 г. Н. К. Крупская в статье «РКСМ и бойскаутизм»,— есть что-то такое, что неудержимо влечет в его ряды молодежь... что дает этой молодежи удовлетворение, заставляет привязываться к организации. Это что-то — *методы подхода к подростку»* (Н. К. Крупская. Пед. соч., т. 5. М., 1959, с. 37). Сильные стороны бойскаутизма Крупская видела в пристальном изучении психологии и интересов детей, в широком использовании их инициативы, их склонности к коллективизму, к путешествиям, геронке, романтике приключений, в применении живых форм работы с детьми, конкретных и понятных лозунгов, заданий, правил поведения, в красочности и привлекательности ритуалов бойскаутских организаций. «РКСМ,— подчеркивала Крупская,— если он серьезно претендует на воспитание молодого поколения... должен как можно скорее внести эти методы в свою практику» (там же, с. 48).

Стр. 293. Анализ работ Луначарского конца 20-х годов, в которых рассматриваются поставленные здесь проблемы, см. в книге Н. А. Трифонова «А. В. Луначарский и советская литература». М., 1974, с. 368—372.

Воспитательные задачи советской школы

Стенограмма доклада на совещании преподавателей обществознания

Доклад опубликован почти одновременно в журналах «Народное просвещение», 1928, № 7, с. 1—14, и «Обществоведение в трудовой школе», 1928, № 3—4, с. 118—143. Публиковался в сборнике «Вторая ступень советской трудовой школы». М.—Л., 1929, с. 1—24. Включен в сборник «А. В. Луначарский о народном образовании». М., 1958, с. 439—457. Печатается по тексту журнала «Народное просвещение».

По своим задачам, по теме, проблемам, выдвинутым идеям публикуемая работа широко перекликается с лекцией «Воспитание нового человека», прочитанной Луначарским в другой аудитории за месяц до того, как состоялось совещание преподавателей обществознания. В отличие от лекции, где широкий круг вопросов воспитания рассматривался в публицистическом плане, в свете общих задач формирования нового человека, в докладе Луначарский сосредоточил внимание на теоретическом анализе воспитательных задач школы, на узловых проблемах теории воспитания: социальная роль воспитания и его классовая сущность; цели коммунистического воспитания в эпоху диктатуры пролетариата; функции, задачи, направления

и методы воспитательной работы школы на новом этапе социалистического строительства (см. комментарий к лекции «Воспитание нового человека»).

Вопрос о месте «педагогического процесса» в истории человечества, о социальной роли воспитания был широко и всесторонне рассмотрен Луначарским в лекции «Философия школы и революция» (1923). В публикуемом докладе Луначарский, опираясь на ленинские идеи о сущности культурной революции, обращал внимание на то огромное значение, которое приобретает организованное социальное воспитание в социалистическом обществе. В условиях социализма задачи воспитания становятся, по его словам, «предпосылкой дальнейших успехов хозяйственных и политических, не говоря уже о том, что они завершают преображение человеческой жизни, которое придает настоящий смысл всему движению пролетариата». «Воспитательный процесс» значительно сокращает «срок перехода от социалистического построения к коммунистическому».

Формулируя цели коммунистического воспитания в переходный период, в период диктатуры пролетариата, Луначарский вскрывал несостоятельность доводов «педагогов-либералов», доказывающих, что эти цели противоречат задаче воспитания «гармонического человека». Абстрактные идеи о воспитании гармонического человека, выдвинутые «великими идеалистами в области педагогики», в условиях борьбы за «гармоническое общество» приобретают, по убеждению Луначарского, вполне конкретный смысл: борьба за утверждение этого общества становится стержнем личности, ферментом, движущей силой ее гармонического развития. И именно поэтому воспитание должно быть направлено к формированию «человека напряженнейшего устремления, напряженнейшей критики», способного «на громадную затрату усилий, на большую степень самопожертвования» ради коммунистических идеалов.

Утверждая, что основной чертой нового человека должен стать коллективизм, осознание себя не как «я», а как «мы», Луначарский вновь (как и в лекции «Воспитание нового человека») настойчиво подчеркивал, что «мы отнюдь не стремимся к стадности, к растворению личности, к стиранию оригинальности». «Стадная личность,— замечал он,— легко подчиняется всякому бонапартизму, вождизму. Стадный человек не может критически относиться к тому, что предоставляет ему жизнь». В воспитании самостоятельной, творческой личности, в формировании ее «на коллективной основе» Луначарский видел «залог широкого распределения труда в обществе», залог нравственного здоровья общества, его культурного богатства.

Движение общества по пути социализма увеличивало число тех факторов, которые активно могли быть включены в дело коммунистического воспитания молодежи. На новом этапе, когда, по словам Луначарского, «коммунистическая общественность подросла», когда необходимо было

«энергичнее наступать, энергичнее завоевывать детей», важное значение приобретала задача соединения в деле воспитания усилий школы, общественности и семьи. Выдвигая эту задачу, Луначарский отмечал, что новое время предъявляет новые требования и к учителю, новые требования к педагогической науке, которая должна быть основана «на точных педагогических знаниях». «Те указания, которые дали наши вожди», являлись, по словам Луначарского, надежным компасом на пути строительства новой школы. Но для того чтобы построить это «грандиозное здание», мало «одного компаса». Необходима глубокая теоретическая разработка педагогических проблем, и в первую очередь проблем коммунистического воспитания.

Более чем какая-либо другая из публикуемых в настоящей книге работ Луначарского по вопросам воспитания, доклад насыщен идеями, сохраняющими сегодня в полной мере свою актуальность. Важнейшая из них — идея единства, взаимосвязи обучения и воспитания.

Содержание учебных предметов представляет собой, по словам Луначарского, «большую воспитательную силу», «открывает большой комплекс воспитательной работы». Обучение, подчеркивал он, необходимо нацелить на формирование материалистического, марксистского мировоззрения, которое должно происходить поэтапно, «циклически, начиная с более легкой формы и постепенно переходя к более усовершенствованной». Не менее важно, по мнению Луначарского, сделать обучение активной силой формирования характера ребенка. Обучение должно быть «живым, волнующим и через это воспитывающим». «Эмоциональной окраской учебного материала вызвав эмоциональные порывы, вызвав эмоциями видоизменения в сознании учеников,— отмечал Луначарский,— можно придать воспитательный характер любому процессу восприятия того или иного внешнего воздействия».

Важнейшую роль в воспитании Луначарский отводил трудовому обучению, подчеркивая, что «значение труда в воспитании огромно». «Вопрос о труде в школе» Луначарский рассматривал в докладе в трех аспектах — трудовые методы и трудовой характер обучения, обучение самому труду и воспитательная роль труда. Особый интерес представляют мысли Луначарского о мировоззренческой функции трудового воспитания и трудового обучения. Эта функция труда в школе не нашла в современной педагогической литературе достаточно полного теоретического освещения.

Значительно шире, чем во многих современных педагогических трудах, и взгляд Луначарского на сущность, задачи эстетического воспитания. Мысль (высказанная им в лекции «Воспитание нового человека»), что основная цель эстетического воспитания состоит в воспитании «человеческих эмоций» (а не только в развитии художественных способностей и способности к эстетическому восприятию действительности и произведений искусства),

получает в комментируемой работе дальнейшее развитие. Луначарский делает здесь акцент на задаче воспитания «человеческих эмоций» в коммунистическом духе. Подчеркивая глубокое влияние эмоциональных воздействий на формирование характера человека, он делает вывод, что «основное употребление» эстетического воспитания — такая организация этих воздействий, которая способствовала бы формированию коммунистических черт характера, «мощно и прочно» воспитывала бы человека «в духе коммунистических инстинктов, коммунистических навыков, коммунистических рефлексов».

Эстетическое воспитание Луначарский рассматривает «как один из методов общественного воспитания». Общественно-политическое воспитание является, по его словам, «стержнем», вокруг которого нужно «увязать» все, что делается в области воспитания.

В свете широко популярных сегодня идей развивающего обучения большой интерес представляют в комментируемой работе высказывания Луначарского о необходимости ознакомления детей даже младшего возраста с широким кругом научных понятий, его мысли о том, что «самому маленькому ребенку можно рассказать историю культуры в форме великолепной сказки». Практические шаги в этом направлении были сделаны лишь в самое последнее время. Однако сказка из истории культуры и «детское издание основ марксизма», о которых говорил Луначарский, еще ждут своей очереди.

Привлекает внимание в публикуемом докладе не только актуальность и свежесть идей Луначарского, но и близость многих его высказываний, многих образов и афоризмов лучшему из того, что было создано в русской педагогической литературе. Образ архитектора (не способного ответить на вопрос, что он хочет строить) у Ушинского и образ «золотых дел мастера» (не определившего заранее «совершенно четко», что он хочет сделать из драгоценного материала) у Луначарского — классические определения важности целей в деле воспитания.

Стр. 301. В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 37, с. 449.

Стр. 303. «Декларация о социальном воспитании детей», опубликованная 1 июля 1920 г. Наркомпросом Украины (по инициативе наркома просвещения Украины Г. Ф. Гринько), в известной мере повторяла проект Лепелетье, его идею о создании «Домов национального воспитания» (см. статью «О социальном воспитании», а также комментарий к ней и примечания к стр. 82 и 132).

Стр. 303. «Школы свободного ребенка» — учебные заведения, строившие свою работу на основе теории «свободного воспитания» (течения в буржуазной педагогике второй половины XIX — начала XX в., идеал которого — свободное, не стесняемое никакими ограничениями развитие сил и способностей ребенка, полное раскрытие индивиду-

ума). Идеи «свободного воспитания» имели своим истоком теорию естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо, выступавшего против господствовавшего в школах авторитарного воспитания.

В России идеи «свободного воспитания» были частично реализованы в практике «Дома свободного ребенка», открытого в 1906 г. в Москве по инициативе К. Н. Вентцеля (просуществовал до 1909 г.).

Стр. 304. См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., 2-е изд., т. 23, с. 189.

Стр. 305. Луначарский имеет в виду «Речи к немецкой нации» И.-Г. Фихте (см.: Fichtes Werke in 6 Bd. Leipzig, 1910, Bd. V, S. 391—392, 464—465).

Стр. 309. См. примечание к стр. 28.

Стр. 309. Камеральное образование — в дореволюционной России первой половины XIX в. образование, имевшее целью «приготовление людей, способных к службе хозяйственной или административной».

Стр. 311. Материалы полемики А. В. Луначарского и А. К. Гастева опубликованы в сборнике дискуссионных статей «К вопросу о реформе подготовки квалифицированной рабочей силы». М., 1929. См. также примечание к стр. 272.

Стр. 312. См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., 2-е изд., т. 20, с. 278—295.

К IV Всероссийскому съезду по дошкольному воспитанию

Статья опубликована в «Правде», 1928, 1 декабря и одновременно в журнале «На путях к новой школе», 1928, № 10—11, с. 111—115. Печатается по тексту журнала.

Всесоюзный культурный поход за ликвидацию неграмотности, начатый в мае 1928 г. по инициативе комсомола (см. комментарий к статье «Культпоход комсомола»), уже с первых своих шагов показал, какие огромные результаты дает широкое привлечение общественности к решению социально-педагогических задач. Учитывая опыт культпохода, Наркомпрос РСФСР решил направить общественную инициативу на подъем «дошкольного сектора», рост которого, по словам Луначарского, не находился «ни в каком соответствии ни с гораздо более быстрым ростом всех других форм образования, ни с важностью задачи».

История дошкольного воспитания в СССР еще не написана, и будущему историку еще предстоит оценить тот вклад, который был внесен в развитие дошкольного дела в конце 20-х годов. На 1 декабря 1926 г. дошкольными учреждениями (детскими садами, яслями, детскими пло-

щадками) было охвачено лишь 0,7% детей дошкольного возраста. Через год, 1 декабря 1927 г.,— только 0,8%. «Если дело пойдет и дальше таким сногсшибательным темпом,— отмечала Н. К. Крупская,— то мы будем обслуживать всех детишек дошкольными учреждениями лишь через 990 лет!.. Надо придать работе совершенно иной размах... Но чтобы придать делу необходимый размах, надо действовать методами культпохода. Надо разбудить в этом направлении инициативу населения, организовать его самодеятельность» («На путях к новой школе», 1928, № 10—11, с. 108—109).

Эту задачу и должен был решить IV Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию, в день открытия которого, 1 декабря 1928 г., была напечатана в «Правде» публикуемая статья Луначарского.

В своем обращении к съезду Луначарский подчеркнул тесную связь дошкольного дела с общими проблемами воспитания нового человека, которые приобрели особую актуальность в конце 20-х годов (см. статью «Воспитание нового человека» и комментарий к ней). Успехи социалистического воспитания, по словам Луначарского, во многом определяются дошкольной работой. «Можно прямо сказать,— подчеркивал он,— что гигантское дело быстрого перевоспитания новых поколений, массового появления людей нового склада ни в каком случае не будет достигнуто через школы, если мы не пересмотрим нашего отношения к дошкольным воспитательным учреждениям и не сделаем здесь огромного усилия к расширению и углублению работы».

Особую социальную остроту в условиях социалистической реорганизации деревни приобретал, по мнению Луначарского, вопрос о дошкольном воспитании крестьянских детей (которые в 70 раз меньше, чем городские дети, были охвачены дошкольными учреждениями).

Дошкольное воспитание, по его словам, откроет «новые перспективы коллективного воспитания в деревне», создаст «блистательных новых людей... из детей крестьян, перешагнувших грань индивидуализма», закрепит «то, что пока было осуществлено только как экономическая реформа». С помощью социалистического дошкольного воспитания «гигантскими шагами пошло бы подтягивание крестьянской психологии, форм сознания и чувствования крестьян к социализму».

Важнейшую социальную функцию дошкольного воспитания Луначарский видел также в том, что оно способствует «освобождению женщины от ее размельченной, распыленной работы с детьми, часто столь уродливой и вредной и для матери и для ребенка», способствует активному вовлечению женщины в социалистическое строительство.

И в обращении к съезду, и в своих последующих выступлениях Луначарский подчеркивал, что «воспитательная работа обязательно должна начинаться в дошкольном возрасте, что начинать ее с возраста школьного уже не-

нормально» (см.: К единой системе народного образования. М.—Л., 1929, с. 13).

«Если мы хотим воспитать нового человека, т. е. воспитывать новые рефлексы, новые склонности,— говорил Луначарский в заключительном слове на VII съезде Союза работников просвещения,— то мы должны помнить, что проводим пока еще эту воспитательную работу крайне нерационально, поскольку мы начинаем с 8-летних детей. Я как-то сказал и держусь за этот афоризм, что в дошкольном возрасте можно человека лепить, гнуть, в комсомольском возрасте — только ломать, а дальше уже — «горбатого могила исправит». (Смех.) Если мы упустим этот дошкольный возраст, то дальше человек уже застывает, костенеет. Самое главное, самое основное воспитание, которое оставляет след на всю жизнь,— это воспитание дошкольное. Если мы, социалисты, уверенно утверждаем, что будущее поколение должно вырасти непохожим на нас, а гораздо лучшим, чем мы, если мы действительно хотим служить будущему, то нам нужно помнить, что мы до тех пор общей системой нашего просвещения будем худо служить будущему, пока не начнем воспитание ребенка с того возраста, когда его можно еще лепить, гнуть. У нас же получается так, что мы начинаем работать уже над тем поколением, которое застывает, отвердевает» (А. В. Луначарский и Н. А. Скрыпник. Народное образование в СССР в связи с реконструкцией народного хозяйства. М., 1929, с. 131—132).

IV Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию, как и рассчитывал Наркомпрос РСФСР, положил начало широкому «дошкольному походу». В статье «Дошкольный поход (первая сводка с фронта)» обозреватель журнала «Народное просвещение» Вл. Новицкий отмечал: «Вопреки предсказаниям нытиков, скептиков и маловеров идея дошкольного похода нашла живой отклик в массах. Дошкольный поход превратился в мощное общественное движение, разбивающее рамки аппаратного фетишизма, и показал невиданные доселе формы инициативы масс... Общий итог — за 3 месяца сеть дошкольных учреждений удвоена» («Народное просвещение», 1929, № 12, с. 110—111).

Организационное руководство «дошкольным походом» осуществлял специальный штаб. Штаб предложил коллегии Наркомпроса «срочно заняться» вопросом подготовки дошкольных кадров: «увеличить в три раза количество дошкольных отделений педтехникумов, создать при 50 школах второй ступени дошкольные уклоны, восстановить дошкольное отделение при II МГУ, расширить дошкольное отделение Академии коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской, организовать годичные курсы на 4500 чел. для подготовки дошкольных работников для колхозов и мест» (там же, с. 112).

26 июня 1929 г. по инициативе Наркомпроса в Большом театре состоялось объединенное заседание представителей центральных и московских партийных, комсомольских и

профсоюзных организаций, которое обратилось ко всем трудящимся с призывом «объединенными усилиями обеспечить развитие дела дошкольного воспитания в стране». «От дошкольного похода,— говорил на этом заседании Луначарский,— мы ждем громадных результатов, потому что большой поход по борьбе с безграмотностью показал... чудеса — удесятеренный темп и в десять раз меньший расход на ликвидацию неграмотности каждого отдельного лица... Запоздала революционная весна на детской улице, но теперь уже, кажется, она приходит окончательно, теперь она начинает проявлять себя быстрыми действиями, скоро у нас здесь зазеленеют и зацветут равнины нашего отечества» (А. В. Луначарский. О дошкольном походе.— «Народное просвещение», 1929, № 7, с. 10—13).

О школьной дисциплине

Статья впервые опубликована в «Красной газете» (1928, 6 августа. Вечерний выпуск) под заглавием «Школьная дисциплина». В более полной редакции (по тексту рукописи Луначарского) публиковалась в книге: В. В. Прокошев. А. В. Луначарский. Пермь, 1968, с. 87—90. Печатается по тексту издания 1968 г.

Общественное обсуждение проблем воспитания, начавшееся во второй половине 20-х годов (см. комментарий к статье «Воспитание нового человека»), не могло не затронуть острых в то время вопросов школьной дисциплины. В 1927 г. проблема дисциплины стала предметом широких педагогических дискуссий, развернувшихся на страницах «Учительской газеты» (№№ 32, 33, 40 и др.) и в местной педагогической печати. В 1928—1929 гг. дискуссии приобрели еще больший размах в связи с обсуждением проекта нового Устава единой трудовой школы (11-й пункт этого устава запрещал какие-либо наказания в школе).

В ходе дискуссий внимание педагогов концентрировалось в основном на проблеме наказаний, в подходе к которым определились две противоположные точки зрения: противников наказаний и их сторонников, считавших, что школа без наказаний существовать не может. Между тем вопрос о наказаниях был далеко не самым главным (поскольку наказание — это, собственно, частная проблема метода, метода поддержания дисциплины в школе). Гораздо важнее было — и с точки зрения формирующейся марксистско-ленинской педагогической теории, и с точки зрения практики молодой социалистической школы — уточнить понимание самой сущности школьной дисциплины, ее характера, ее задач. Именно эти вопросы в первую очередь волновали Луначарского. Этим вопросам и была прежде всего посвящена его статья «О школьной дисциплине».

Луначарский отвергал взгляд на дисциплину как на самоцель. Он считал, что дисциплина должна быть естественным следствием правильной организации всего педагогического процесса, который необходимо строить «в глубоком соответствии с природой детей». «Ни дисциплина, ни отсутствие дисциплины,— подчеркивал он,— при неправильной организации школьных занятий помочь не могут».

Эта мысль легла в основу методического письма Народного комиссариата просвещения «О состоянии и мерах укрепления дисциплины в школе» (1928), в котором указывалось, что «центр тяжести нужно искать в правильной постановке и в правильном ведении педагогического процесса в целом... в предупреждении нарушений дисциплины, а не в борьбе с нарушениями и нарушителями; дисциплину в школе нельзя устанавливать и поддерживать без практического участия в этом деле самих детей и детских организаций, без развития детской общественности» (см.: Ф. Ф. Королев, Т. Д. Корнейчик, З. И. Равкин. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921—1931. М., 1961, с. 325).

Методическое письмо выражало позицию Народного комиссариата просвещения в вопросе о школьной дисциплине. В нем, по словам Луначарского, «развертывалась принципиальная линия, какую дисциплину мы считаем правильной и какую отвергаем», давалась «четкая формулировка, при помощи каких приемов, по нашему мнению, учитель сможет установить в своей школе самую полную самодисциплину, не прибегая ни к чему такому, что напоминало бы старые дисциплинарные наказания и не превращало бы самоуправления в судебно-милицейский орган, что местами наблюдается» (см.: А. В. Луначарский и Н. А. Скрыпник. Народное образование в СССР в связи с реконструкцией народного хозяйства. М., 1929, с. 128).

В статье «О школьной дисциплине» и во многих других работах Луначарский совершенно определенно выразил свою точку зрения на то, какими путями устанавливается нормальная дисциплина в школе. «Это достигается,— говорил он в одном из выступлений,— такой формой занятий, которые давали бы интересную работу всему классу, всей группе детей, собранных в один коллектив. Чисто учебная работа должна сменяться промежутками для игр, спорта. Живую струю в школьные занятия должен вносить труд в мастерских и лабораториях, работа всякого рода кружков, экскурсий. Школьный труд, организованный разнообразно, интересно, с втягиванием в самую организацию его активности детей и подростков, является единственно действительной или дисциплинирующей силой» (см.: В. В. Прокопьев, указ. соч., с. 22).

Что же касается вопроса о наказаниях (к которому было приковано внимание большинства участников дискуссии конца 20-х годов и который сейчас нередко вызывает споры), то и здесь позиция Луначарского, как видно

из публикуемой статьи, была недвусмысленной: «чем чаще педагог к ним прибегает, тем худший аттестат выдает он сам себе».

Антирелигиозная борьба в школе

Статья впервые опубликована в газете «Известия», 1929, 26 марта. Включена в сборник работ А. В. Луначарского «Почему нельзя верить в бога?». М., 1965, с. 303—308. Печатается по тексту газеты «Известия».

Усиленное внимание к воспитательным задачам школы в конце 20-х годов (см. комментарий к статье «Воспитание нового человека») потребовало более четкого определения этих задач и, соответственно, уточнения позиций школы в их решении. В сфере антирелигиозного воспитания уточнение позиций привело к принципиальным изменениям воспитательных установок — к переходу от «безрелигиозной школы» к школе антирелигиозной.

В 1925 г. научно-педагогическая секция Государственного ученого совета опубликовала методическое письмо «О безрелигиозном воспитании в школе I ступени». «Наркомпрос упрекают иногда,— говорил Луначарский в лекции 3 апреля 1929 г. в Академии коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской,— в том, что в документе, опубликованном им года четыре тому назад, он охарактеризовал нашу школу как безрелигиозную... Можно признать... что, пожалуй, этот документ о безрелигиозном воспитании явился несколько запоздавшим. Но следует помнить, что эта установка на «безрелигиозную» школу дана была ни кем иным, как В. И. Лениным. Владимир Ильич предостерегал Наркомпрос против того, чтобы он преждевременно не ставил вопроса об активном проведении атеизма через школу, и указывал нам причины, по которым этого делать не следует» (А. В. Луначарский. Почему нельзя верить в бога? М., 1965, с. 309).

В речи на Втором съезде Союза воинствующих безбожников СССР (СВБ СССР), который состоялся в июне 1929 г., Луначарский следующим образом характеризовал эти причины: «Конечно, это была мера временная, вытекающая из известной слабости, когда большинство учителей были религиозны и когда наша власть еще не пустила глубокие корни, когда мы могли бояться того, что это оттолкнет от советской школы массу крестьянства, когда мы немногое количество атеистически настроенных учителей не могли подвергать травле в темной деревне. Тогда Владимир Ильич предостерегал нас от установки прямой атеистической пропаганды в школе, но он требовал категорически, чтобы мы следили за тем, чтобы никакой религиозной отравы... не проникло в школы.

Но мы стали сильнее и в учебном персонале, и в смысле прочности власти рабочего класса... Мы стали сильней и

в смысле того, что пошатнулась во многом или находится в периоде изменения, эволюции самая твердыня массовой религии. И вот поэтому сейчас больше чем пора (может быть, Наркомпрос виноват, что он упустил срок), сейчас нужно перейти в самое мощное антирелигиозное наступление в области школы» (там же, с. 330).

В статье «Антирелигиозная борьба в школе» Луначарский показал, в каком направлении и в каких формах необходимо вести это наступление. «Антирелигиозный дух», по его словам, должен пронизывать все сферы обучения и воспитания. Все средства школьного и внешкольного воздействия — уроки, учебники, сама атмосфера школьной жизни, пресса, радио, театры, кино, музеи, детская литература — «все это должно быть пущено в ход, развернуто, усовершенствовано или создано для великой цели скорейшего превращения всего грядущего поколения в абсолютно атеистическое».

Луначарский был страстным пропагандистом атеизма, решительным и непримиримым противником религии. Он называл религию «наркотиком», «одурманивающим ядом», церковь — «армией омрачителей, отравителей человеческого сознания» (см. стр. 44, 278 настоящей книги). Религия, неоднократно подчеркивал он, является одним из основных устоев эксплуататорского общества; она оправдывает угнетение, благословляет «министров и генералов устраивать фрикасэ из миллионов человеческих тел и душ» (стр. 128). Вместе с тем Луначарский отмечал, что религия не только обман, но прежде всего «самообман масс»,— и именно это определяет необходимость борьбы с ней в первую очередь идейным оружием.

«Что ...значит,— писал Луначарский в статье «Социологические и патологические факторы в истории искусства»,— изречение... «религия есть опиум для народа» или указание Маркса, что религию нельзя искоренить до тех пор, пока жизнь человечества будет несчастна? Это значит, что здесь образуется целая система обманов, не только, как думал Вольтер, обманов жреца, который эксплуатирует массу, а гораздо более глубоких. Это — самообман, на известной ступени хозяйства необходимый для массы, потому что на самом деле преодолеть ужас своей жизни она не может и создает, на наш взгляд, глубочайшим образом болезненное, сумасшедшее приспособление — веру, религию, которую потом господствующие классы эксплуатируют для своих целей» («Вестник Коммунистической Академии», 1930, кн. 37—38, с. 47—48).

Луначарский не раз во многих работах, и в том числе в статье «Антирелигиозная борьба в школе», подчеркивал, что «беспощадная борьба с религией в области просвещения никоим образом не может противоречить основным положениям Конституции о веротерпимости. Она не должна ни превращаться в какие бы то ни было формы административного воздействия, ни принимать характера гру-

бого давления, оставаясь в рамках убеждения. Правило это,— замечал Луначарский,— тем более важно, что принуждение в этой области является к тому же и крайне нерациональным методом борьбы, скорее упрочивая верования, чем искореняя их».

Луначарский решительно выступал против крайностей и перегибов в деле антирелигиозного воспитания, против насилия над теми детьми, которые находились под влиянием религиозных настроений своих родителей. Когда в Наркомпрос поступили сведения, что в одной из школ Оренбургской области 7 апреля 1928 г. должен состояться публичный суд над ученицей, посетившей по настоянию родителей церковь в день «рождества», Луначарский немедленно телеграфировал в отдел народного образования, категорически предложив отменить этот суд (см.: Ф. Ф. Королев, Т. Д. Корнейчик, З. И. Равкин. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921—1931. М., 1961, с. 295—296).

Стр. 329. В речи на I Всероссийском съезде работниц 19 ноября 1918 г. В. И. Ленин говорил: «Бороться с религиозными предрассудками надо чрезвычайно осторожно; много вреда приносят те, которые вносят в эту борьбу оскорбление религиозного чувства. Нужно бороться путем пропаганды, путем просвещения. Внося остроту в борьбу, мы можем озлобить массу; такая борьба укрепляет деление масс по принципу религии, наша же сила в единении. Самый глубокий источник религиозных предрассудков — это нищета и темнота; с этим злом и должны мы бороться» (Полн. собр. соч., т. 37, с. 186).

Н. К. Крупская отмечала, что В. И. Ленин относился «с большой осторожностью» «к агитационным формам антирелигиозной пропаганды»: «Помню, как он наворчал на меня за то, что мы в Главполитпросвете дали денег на проведение комсомольского рождества. Он считал, что нужно более углубленно пропагандистски ставить антирелигиозную пропаганду».

«Тогда, в первые годы революции,— писала Н. К. Крупская,— вести пропаганду среди населения, привыкшего годами кормиться около богомольцев, около монастыря, было не так-то легко... Не везде изъятие икон из школы проходило безболезненно. Я помню рассказ, как какой-то комиссар стрелял в школе в икону. Помню рассказы о том, как в детских домах насильно снимали кресты с детей. Это были единичные случаи, конечно. С самого начала Наркомпрос взял твердую линию на то, чтобы не допускалось никакого насилия в этой области. Но достаточно было пары таких случаев, чтобы крестьяне начинали брать детей из школы. Первые годы надо было сдерживать усердие антирелигиозников» (Пед. соч., т. 3. М., 1959, с. 346—347).

Стр. 333. См.: Антирелигиозное воспитание в школах повышенного типа. М.—Л., 1929.

Культпоход комсомола

Речь на собрании комсомольского и профсоюзного актива Москвы

Впервые опубликована отдельной брошюрой «Культпоход комсомола». М.—Л., 1929, 31 с. Включена в сборник «А. В. Луначарский о народном образовании». М., 1958, с. 467—484. Печатается по тексту брошюры.

XV съезд ВКП(б), проходивший в декабре 1927 г., выдвинул лозунг дальнейшего развертывания культурной революции, важнейшей задачей которой по-прежнему оставалось преодоление массовой неграмотности. В годы первой пятилетки новой формой решения этой задачи стал культурный поход, начавшийся в 1928 г. по инициативе VIII съезда комсомола.

Первоначально предполагалось начать всесоюзный культурный поход молодежи 1 августа 1928 г., в Международный юношеский день, и окончить к XI годовщине Великой Октябрьской социалистической революции. Однако в ноябре 1928 г. этот поход не закончился, он вылился во всенародное движение, которое продолжалось в течение всей пятилетки.

Зачинателями культпохода были Москва, Саратов и Самара, где основная часть неграмотных обучалась на средства и силами общественности. К концу 1928 г. комитеты содействия культпоходу (штабы по руководству походом) были созданы почти во всех областях страны. 30—31 октября в Москве состоялось совещание руководящего актива культпохода, в котором приняли участие представители ЦК ВКП(б), ЦК ВЛКСМ, ЦК профсоюза работников просвещения, Всероссийской чрезвычайной комиссии по ликвидации безграмотности (ВЧК л/б), центрального совета общества «Долой неграмотность» (ОДН), представители национальных республик и многих городов. Осенью того же года был выработан единый план работы всех организаций, принимавших участие в деле ликвидации неграмотности, проведены молодежные субботники, которые дали несколько миллионов рублей в фонд ликбеза.

Опыт первых месяцев культурного похода был обобщен в постановлении ЦК ВКП(б) «О работе по ликвидации неграмотности», принятом 17 мая 1929 г. Постановление подчеркнуло необходимость широкого использования «форм работы, выявленных культпоходом»: «привлечение к работе по ликвидации неграмотности членов партии, комсомола, пролетарского студенчества, учащихся старших групп школ II ступени, просвещенцев и других групп советской интеллигенции в городе и деревне», «организация групп содействия ликвидации неграмотности при городских и сельских Советах», «сочетание ликвидации неграмотности со всеми формами массовой политико-просветительной работы» и т. д. ЦК ВКП(б) ставил задачу «ликвидировать неграмотность индустриальных рабочих — в

годичный, рабочих совхозов и членов колхозов — в двухгодичный срок», «обеспечить в 1929—1930 гг. увеличение размаха работы по сравнению с результатами, достигнутыми культпоходом, по меньшей мере вдвое» (см.: Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917—1973 гг. М., 1974, с. 382—383. Подробнее о развитии и результатах культпохода см. в монографии В. А. Куманева «Революция и просвещение масс». М., 1973, с. 207—219).

Луначарский посвятил всесоюзному культурному походу несколько своих выступлений. 15 октября 1928 г. было передано по радио и разослано во все отделы народного образования его обращение к инициаторам культпохода в Москве — «Ко всем просвещенцам Бауманского района». С докладом «О задачах культпохода» Луначарский выступил на пленуме райкома партии Рогожско-Симоновского района столицы. Осенью 1929 г. на собрании комсомольского и профсоюзного актива Москвы им был прочитан доклад «Культпоход комсомола», который публикуется в настоящей книге.

В публикуемой работе Луначарский обратил внимание прежде всего на огромное воспитательное значение культпохода, на его связь с общими проблемами коммунистического воспитания. Луначарский раздвинул границы понимания культпохода, углубил его задачи, сфокусировал эти задачи в первую очередь на самих участниках культпохода, который, по его убеждению, должен был стать школой коммунистического воспитания молодежи, школой выработки «большого характера», характера «настоящего коммуниста, борца».

Отмечая, что в культурном походе комсомола «надо видеть... стержневое явление, вокруг которого должно начаться широчайшее общественное движение», Луначарский подчеркивал, что это движение необходимо направить и на подъем общеобразовательной школы, без которой дело ликвидации неграмотности не может быть прочным. Культурный поход, по словам Луначарского, «есть введение в работу, которая должна стать непрерывной. Мы ставим ворота, за которыми пойдет дорога».

Стр. 337. Луначарский имеет в виду речь В. И. Ленина на III съезде РКСМ 2 октября 1920 г. (см.: Полн. собр. соч., т. 41, с. 298—318).

Стр. 343. М. Н. Покровский (1868—1932) — советский историк и государственный деятель, академик (с 1929 г.). С мая 1918 г. и до конца жизни бессменно занимал пост первого заместителя наркома просвещения РСФСР.

Стр. 343. См. речь В. И. Ленина на III съезде РКСМ (Полн. собр. соч., т. 41, с. 309—313).

Стр. 345. ТРАМы — театры рабочей молодежи, одна из форм театральной самодеятельности в 20—30-е годы. Первый такой театр был организован в Ленинграде в 1925 г.

В 1927 г. в Москве создан Московский центральный театр рабочей молодежи. К началу 30-х годов число этих театров достигло 70. После реорганизации в 1932 г. многие из них стали профессиональными театрами (театры имени Ленинского комсомола в Москве, Ленинграде и др.).

Стр. 347. См. комментарий к стр. 169.

Что такое образование?

Речь на открытии курсов инструкторов по внешкольному образованию

Впервые опубликована отдельной брошюрой «Что такое образование?». Пг., 1918, 22 с. Вошла в сборник статей А. В. Луначарского «Проблемы народного образования», 1-е изд.— М., 1923, с. 7—22; 2-е изд.— М., 1925, с. 7—23. Включена в сборник «А. В. Луначарский о народном образовании». М., 1958, с. 60—72. Печатается по тексту издания 1925 г.

Речь Луначарского посвящена важнейшей социально-педагогической задаче, стоявшей перед молодым Советским государством,— задаче организации внешкольного образования. Со свойственной ему широтой Луначарский рассматривает эту задачу во всех ее аспектах — политическом, социальном, организационном и педагогическом, в плане общей проблемы «человек — образование — культура».

Связь проблем внешкольного образования с революцией представляет своего рода социально-педагогическую закономерность, отчетливо проявляющуюся и в прошлом, и в настоящем (в частности, в историческом опыте России и в современном опыте многих развивающихся стран). В периоды сбалансированного общественного развития, «в нормальное время» (как говорил Луначарский в речи), «текущие» образовательные задачи решает в основном школа, социально и педагогически «подогнанная» к тому обществу, которому она служит. Крупные социально-экономические и политические сдвиги, меняя общественную структуру, ломают и жестко связанную с ней систему образования, выдвигают такие просветительные задачи, которые старая школа не решала и обычно решить не может.

В такие периоды обнажается необходимость поиска новых путей развития просвещения, новых образовательных средств. И на первое место, наряду с перестройкой школы, выходят задачи внешкольного образования. В общей системе просветительной деятельности государства эти задачи на какое-то время становятся главенствующими, преобладающими.

В России проблемы внешкольного образования не являлись к моменту Октябрьской революции, как отмечал Луначарский, «чем-то новым». Они были выдвинуты эпохой падения крепостного права (когда задача образования на-

рода впервые стала социально-педагогической проблемой номер один), и первой попыткой их решения было создание по инициативе революционной демократии воскресных школ. В преддверии первой русской революции «внешкольное движение», несмотря на усиленное противодействие самодержавия, получило дальнейшее развитие и обрело новые формы: народные чтения, народные дома и университеты, курсы для рабочих и т. д. Однако это движение и по масштабу, и по своим целям было весьма локальным. Оно имело культурнический характер и ограничивало свои задачи преимущественно сферой элементарного образования.

В публикуемой речи Луначарский *совершенно по-новому* поставил вопрос о внешкольном образовании, показал, сколь глубоко изменила Октябрьская революция его социальную роль, его значение и задачи. В огромной работе по созиданию нового общества и нового человека внешкольное образование стало частью — «самого первого, колоссального значения», стало «могучим рычагом», «гигантским аппаратом» культурного и политического просвещения народа, «который держали в темных подвалах... кротовых норах, которому не давали возможности развернуть свои крылья».

Революция выдвинула внешкольное образование в разряд первостепенных политических и социальных задач. Необходимо было, по словам Луначарского, дать народу «умение делать то, что он должен делать в эпоху величайшей революции», дать ему знания, чтобы он «был в состоянии воспользоваться своей победой». Разработка «непочатой нивы» внешкольного дела потребовала сосредоточения «еще большей энергии, чем в деле школьного образования». Судьба будущего определялась настоящим, в том числе и судьба школы. Будущее школы и школа будущего во многом зависели от того, какие всходы и в какое время даст внешкольное образование.

Подчеркивая слияние политических и культурных задач в единой, основной миссии внешкольного образования, Луначарский выделяет еще два важнейших ее аспекта. Внешкольное образование, по его словам, являлось «также могучим рычагом для того, чтобы преобразовать тех, кто считает себя образованным». Широкое привлечение к нему интеллигенции ставило ее под сильное влияние обратной связи, делало ее объектом воспитательного воздействия народа, объектом социального воспитания. Кроме того, внешкольное образование связывало, по убеждению Луначарского, «в один узел громадную цепь народную... с тою цепочкою, какую представляют из себя науки и искусство». «Соприкосновение» интеллигенции с народом должно было зажечь ее «пламенем настоящего творчества», освещая «в то же самое время... недра гигантской, но пока еще темной народной души».

Сущность, значение и цели внешкольного образования Луначарский рассматривает в тесной взаимосвязи с общи-

ми проблемами философии образования. Предлагая свою оригинальную трактовку понятия «образование» (придание «образа» ребенку — см. вступительную часть комментария, стр. 495—496), Луначарский ставит вопросы, никогда не теряющие своей актуальности: *что такое образование, кого можно считать образованным человеком?* Блестящие строки, в которых он дает ответ на эти вопросы и которые звучат сегодня удивительно современно,— лучшее из того, что написано на эту тему за всю историю советской педагогики.

Остро современное звучание имеют мысли Луначарского о непрерывном образовании, в котором он видит гносеологические и общекультурные истоки внешкольного образования. Непрерывное образование Луначарский рассматривает как непрекращающееся пополнение знаний и движение к идеалу «всеведения», как обновление этих знаний, диктуемое требованиями постоянно обновляющейся жизни, и как выражение способности человека к саморазвитию. Школа, подчеркивает Луначарский, «дает лишь ключи» к образованию. Она «должна приучать человека работать, должна закладывать определенные правильные методы подхода ко всей той тайне, какой является мир», должна давать «первый толчок» к познанию этой тайны. Остальное — дело внешкольного образования, которое, по словам Луначарского, «есть вся жизнь».

Конкретные проблемы и задачи внешкольного образования, направления и формы его развития были рассмотрены Луначарским в речи на I Всероссийском съезде по внешкольному образованию (см. работу «Задачи внешкольного образования в Советской России» и комментарий к ней).

В современной педагогике термин «внешкольное образование» потерял то всеобъемлющее значение, какое он имел в то время, когда была произнесена Луначарским комментируемая речь. Применительно к школьной практике теперь чаще употребляются значительно более узкие понятия — «внешкольная работа» и «внешкольные учреждения». Более узким стал и пришедший ему на смену термин «образование взрослых». Эти терминологические изменения явились отражением объективного процесса локализации задач внешкольного образования по мере решения основной из них — подъема культурного уровня народа. Однако в последние десятилетия, в период развертывания научно-технической революции, вновь появилась тенденция к расширительному толкованию внешкольного образования (терминологически модернизированному в «перманентное», «непрерывное образование»).

В этой связи многие идеи, высказанные Луначарским в комментируемой речи, приобретают актуальное значение. Становится очевидной задача их глубокой, всесторонней разработки как в плане общетеоретическом, так и историко-педагогическом — в плане еще не начатой работы по

атрибуции педагогических идей и едва только начатых исследований в области истории, генезиса этих идей.

Стр. 354. Упоминаемая Луначарским мысль восходит к словам древнегреческого философа Ксенофана Колофонского (см.: Антология мировой философии. Т. I, ч. 1. М., 1969, с. 292). У Фейербаха она звучит так: «Не бог создал человека по своему образу, как значится в библии, но человек создал бога по своему образу...» (см.: Л. Фейербах. Лекции о сущности религии. Избр. философ. произв., т. II, М., 1955, с. 701).

Стр. 358. См.: А. С. Пушкин. Собр. соч., т. 2. М., 1974, с. 123.

Стр. 359. Луначарский имеет в виду рассказ Мопассана «Одиночество» (см.: Ги де Мопассан. Собр. соч. в 12-ти т., т. VI. М., 1958, с. 135—141). В 1918 г. этот рассказ был издан отдельной брошюрой издательством «Копейка».

Стр. 359. Упоминаемая мысль принадлежит не Андо Хиросиге (1797—1858), а великому японскому художнику Хокусаю (1760—1849), сказавшему: «В 6 лет я старался верно передать форму предметов. В течение полувека я исполнил очень много картин, однако до 70 лет не сделал ничего значительного. В 73 года я изучил строение животных, птиц, насекомых и растений. Поэтому могу сказать, что до 80 лет мое искусство будет непрерывно развиваться и к 90 годам я смогу проникнуть в самую суть искусства» (цит. по кн.: Б. Воронова. Хокусай. М., 1972, с. 1).

Стр. 360. Луначарский цитирует стихотворение Е. А. Баратынского «На смерть Гете»:

Предстала, и старец великий смежил
Орлиные очи в покое;
Почил безмятежно, зане́ совершил
В пределе земном все земное!

(Русская поэзия XIX века. Том 1. М., 1974, с. 386).

Стр. 365. Луначарский имеет в виду солдатские восстания в Болгарии в сентябре 1918 г.

Задачи внешкольного образования в Советской России

Речь, произнесенная на I Всероссийском съезде по внешкольному образованию 6 мая 1919 г.

Впервые опубликована в книге «Ленин В. И., Луначарский А. В. Речи на I Всероссийском съезде по внешкольному образованию 6—19 мая 1919 г.». М., 1919, с. 5—17. Вошла в сборник статей А. В. Луначарского «Проблемы народного образования», 1-е изд.— М., 1923, с. 116—134; 2-е изд.— М., 1925, с. 125—145. Включена в сборник «А. В. Лу-

начарский о народном образовании». М., 1958, с. 78—94. Печатается по тексту издания 1925 г.

Первый Всероссийский съезд по внешкольному образованию проходил в Москве с 6 по 19 мая 1919 г. На съезде присутствовало около 800 делегатов. Дважды перед участниками съезда выступал В. И. Ленин: в день открытия — с приветственной речью и на заключительном заседании — с речью об обмане народа лозунгами свободы и равенства (см.: В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 38, с. 327—377).

Съезд рассмотрел широкий круг вопросов внешкольного образования и принял ряд резолюций: о ликвидации безграмотности, о создании государственной системы учреждений внешкольного образования, о включении Пролеткульта и отделов искусств в работу внешкольного отдела Наркомпроса и др. Специальная резолюция была принята по текущему моменту. Характеризуя тревожную военную обстановку, в которой собрался съезд, Луначарский назвал созыв съезда глубоко символичным: защита завоеваний революции и просвещение, «меч и факел» суть «одинаково важные условия победы».

Цель выступления Луначарского на съезде состояла, по его словам, в том, чтобы показать «огромную широту и важность» работы в области внешкольного дела и наметить «по крайней мере центральные из проблем», которые съезду предстояло решить. Эта практическая задача определила и практический подход Луначарского к вопросу о внешкольном образовании. В отличие от предшествовавшей работы (см. речь «Что такое образование?» и комментарий к ней), где рассматривались философские, социально-политические и общекультурные аспекты внешкольного образования, Луначарский здесь концентрирует внимание прежде всего на практической стороне дела. Главное в публикуемой речи — конкретные задачи внешкольного образования, его организация, содержание и педагогическая специфика, его средства и формы, трудности, стоящие на пути его развития, и меры, необходимые для их преодоления.

Основными задачами внешкольного образования Луначарский считал «обеспечение права и обязанности каждого быть грамотным» («насущный хлеб внешкольного дела в России»), популяризацию науки и искусства, распространение технических знаний и развитие физического образования. Все это «неизмеримое поле» внешкольного дела должно быть, по его словам, «продернуто основной красной нитью политической пропаганды». В свой черед эта пропаганда должна основываться «не на выкриках», «не на митинговых фразах», которые «довольно скоро приедаются», а на «глубокой научной подкладке», ибо «честь и достоинство нового социализма в том... что он есть обоснованное научное миросозерцание».

Намечая пути практического решения проблем внешкольного образования, Луначарский вносит свой вклад

и в их теоретическую разработку. Он высказывает немало ценных, сохраняющих и сегодня свое значение суждений о содержании внешкольного образования, его дидактических основах, его методике. Многие теоретические посылки сближают Луначарского с русской педагогической традицией (сходная трактовка грамотности у Л. Н. Толстого, идеи К. Д. Ушинского о педагогической специфике обучения взрослых, о преподавании как «одном из величайших искусств» и т. д.).

Особый теоретический интерес представляют сегодня блестящие страницы работы (которым трудно найти аналог в педагогической литературе), посвященные социально-педагогической и социально-психологической роли искусства, задачам внешкольного образования «в деле искусства». Идеи, высказанные в этой части работы, позднее получили развитие в докладе Луначарского на Первом Всесоюзном съезде по изучению поведения человека (см.: «Искусство как вид человеческого поведения». Л.—М., 1931).

Не меньший интерес в свете современных идей о непрерывном образовании имеет предложенная Луначарским широкая трактовка понятия «образование», его взгляды на задачи внешкольного образования в широком и узком смысле.

Стр. 367. Съезд по дошкольному образованию состоялся в апреле 1919 г.

Стр. 370. См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., 2-е изд., т. 26, ч. I, с. 159; ч. II, с. 124, 174.

Стр. 381. См.: А. В. Луначарский. Еще раз о Пролеткульте и культурной работе («Известия», 1919, 13 апреля).

Стр. 381. pro и contra (лат.) — за и против.

Единая трудовая школа и техническое образование

Статья впервые опубликована в журнале «Вестник профессионально-технического образования», 1920, № 5—7, с. 3—5. Вошла в сборник статей А. В. Луначарского «Проблемы народного образования», 1-е изд. М., 1923, с. 151—156, и со значительными добавлениями — во 2-е изд. этого сборника. М., 1925, с. 164—172. Включена в сборник «А. В. Луначарский о народном образовании». М., 1958, с. 156—163. Печатается по тексту издания 1925 г.

Первоначальный вариант публикуемой работы представлял собой доклад Луначарского на II сессии Совета профессионально-технического образования (Совпрофобра) в сентябре 1920 г., в период обострения дискуссии о путях развития средней общеобразовательной школы (см. комментарий к стр. 88). Отвергая крайности пролеткультовского «аристократизма» сторонников разрушения среднего

общего образования, Луначарский раскрыл в докладе объективные истоки спора — острейшую потребность социалистического хозяйства в квалифицированных специалистах, показал, что дискуссия может иметь плодотворный характер при согласованной ориентации ее участников на марксистские идеалы трудовой политехнической школы, при оптимальном учете тех трудностей, которые диктуют временное отступление от этих идеалов.

«В идеале своем» марксистская трудовая школа, по словам Луначарского, «остается... политехнической, а следовательно, общеобразовательной». «Уступки духу профессионализма», вызванные «тяжестями текущего момента», не дают оснований для ревизии этого идеала, для возведения «специализма» в теоретический принцип. Марксист, решительно подчеркивал Луначарский, даже в это «тяжелое время» не может позволить «затоптать цветы первых надежд пролетариата и пролетарского юношества на возможность всестороннего человеческого развития», не может позволить «просто упираться в потребности производства», забывая «за производством человека».

Противопоставляя квазиноваторским концепциям «педагогов-техников» марксистское понимание характера соотношения общего и профессионального образования, Луначарский в докладе наметил конкретные пути достижения «гармонии» между общеобразовательной и профессиональной школой, практические формы «взаимопомощи, которые могут оказывать обе педагогические колонны красной армии просвещения».

При переиздании доклада в 1925 г. Луначарский внес в него ряд дополнений, связанных с изменениями, которые произошли в школьной системе. За время, прошедшее с 1920 г., появились новые типы общеобразовательной школы, оформились, по словам Луначарского, «три дороги» в системе общего образования: фабрично-заводская семилетка (ФЗС), школа крестьянской молодежи (ШКМ) и школа второй ступени с профессионализированным вторым концентром.

Профессионализация школ второй ступени (начавшаяся по решению коллегии Наркомпроса РСФСР от 7 июля 1924 г.— «О реорганизации школ II ступени в связи с основами школьного строительства РСФСР») была продиктована социально-экономическими потребностями страны в период восстановления народного хозяйства и социалистической реконструкции. С ростом социалистического строительства, с повышением культурного уровня народа двойственная установка второго концентра школы второй ступени (на общеобразовательную подготовку и профессионализацию) уже не оправдывала себя. К концу первой пятилетки была создана реальная возможность развития общеобразовательной школы без профессиональных уклонов, и притом уже не с 9-летним, а с 10-летним курсом обучения.

Стр. 383. «Новые школы» — учебные заведения, появившиеся в конце XIX — начале XX в. под влиянием идей «нового воспитания» (течения в буржуазной педагогике, которое объединяло многих педагогов, выступавших с требованиями радикального изменения системы, содержания и методов обучения и воспитания).

Сторонники «нового воспитания» сформулировали 30 признаков, отличающих этот тип учебных заведений. Важнейшие из них: интернатный характер школ, размещение их на лоне природы, совместное воспитание мальчиков и девочек, организация детей по небольшим группам, построение учебного процесса в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, широкое использование в педагогических целях физического труда, прогулок, экскурсий, детское самоуправление, проведение экспериментальной работы и т. д. Все «новые школы» были частными учебными заведениями. Высокая плата за содержание и обучение делала их доступными только для состоятельных семей.

Стр. 389. Московский отдел народного образования (МОНО) занял крайнюю позицию в деле профессионализации второго концентра школ второй ступени. Вместо восьмого и девятого классов школы было решено создать так называемые спецкурсы с тремя уклонами: промышленно-экономическим, общественно-педагогическим и индустриальным. Осенью 1926 г. такие курсы были созданы в 54 школах Москвы и в 37 школах Московской губернии. Луначарский осудил линию Московского отдела народного образования, которая фактически вела к ликвидации средней общеобразовательной школы, и предложил восстановить девятилетнюю школу в том виде, как она определялась решениями Наркомпроса РСФСР.

Стр. 390. Для обсуждения вопроса о создании единой школьной системы в СССР предполагалось весной 1925 г. созвать Второе партийное совещание по народному образованию. В порядке подготовки к совещанию Наркомпрос РСФСР опубликовал тезисы заместителя наркома М. Н. Покровского, в которых выражалась твердая и неизменная позиция Наркомпроса — основой системы образования должна быть средняя общеобразовательная трудовая политехническая школа. Партийное совещание в 1925 г. не состоялось, оно было проведено в апреле 1930 г.

Какой педагог нам нужен

Статья впервые опубликована в журнале «Народное просвещение», 1924, № 3 (12), с. 3—4. Вошла в сборник статей А. В. Луначарского «Третий фронт». М., 1925, с. 46—48. Печатается по тексту сборника.

Подъем народного образования, начавшийся с весны 1923 г. (см. комментарий к статье «Философия школы и

революция»), выдвинул в число первоочередных задач переподготовку учительства и расширение системы педагогического образования. «Политическая и педагогическая переподготовка педагогического персонала», отмечал журнал «Народное просвещение» в 1924 г., стала «государственной задачей, остроту этой задачи осознали вполне не только непосредственные работники просвещения, но и широкая общественность... Для всех давнишняя истина стала определенной реальностью, что для строительства трудовой школы, для осуществления социального воспитания необходим подготовленный педагогически, политически советский учитель, воспитатель» («Народное просвещение», 1924, № 3 (12), с. 5).

IV Всероссийский съезд работников просвещения (декабрь 1922 г.) и II съезд заведующих губернскими отделами социального воспитания — губсоцвосами (март 1923 г.) наметили обширный план политической и педагогической переподготовки учителей. Осуществление этого плана началось широким фронтом после постановления ЦК РКП(б) «О работе среди сельского учительства» (4 марта 1924 г.) и состоявшейся вскоре I Всероссийской конференции по переподготовке работников социального воспитания (20—25 марта 1924 г.). Важнейшими вопросами конференции, как отмечал журнал «Народное просвещение», были: «каким должен быть народный советский учитель», каков «уровень квалификации работников соц. воспитания и их запросы» и «вопрос формы методов переподготовки» учителей (там же, с. 8).

Ответом на первый из этих вопросов и была статья Луначарского «Какой педагог нам нужен». Она открывала мартовский номер журнала «Народное просвещение», который вышел незадолго до конференции и был посвящен проблемам переподготовки учителей и педагогическому образованию.

Вопрос, каким должен быть советский учитель, отмечал журнал, «приводит нас к самой серьезной и ответственной задаче съезда: к раскрытию того объема знаний, навыков, которые необходимы учителю, педагогу в его повседневной жизни и работе». Луначарский в публикуемой статье выдвинул четыре условия успешности этой работы: политическое образование учительства; «усвоение учительством идей трудовой школы»; приобретение «навыка воспитателя», «умеющего придать возможно больше свободы школьной жизни детей, вызвать их самодеятельность»; «широкое участие» учительства «во внешкольной просветительной работе». «Всякому ясно,— отмечал в статье Луначарский,— что эти задачи требуют упорного труда, но мы знаем, что учителя способны на такой труд».

Луначарский высоко ценил «святое дело» учителя, называл учительство «солью земли», «тем передовым отрядом нового мира, который непосредственно ведет борьбу за нового человека». Роли учителя, его задачам, его материальному и общественному положению, подготовке учи-

телей посвящено немало ярких страниц настоящей книги — см. «Доклад на III сессии ВЦИК 7-го созыва» (стр. 71, 83—85), «Какая школа нужна пролетарскому государству» (стр. 109—111), «Философия школы и революция» (стр. 133—137), «Задачи просвещения в системе советского строительства» (стр. 159, 170—173, 177—181), «Социологические предпосылки советской педагогики» (стр. 190—191), «Народное образование в СССР в связи с реконструкцией народного хозяйства» (стр. 211, 218—224), «Воспитание нового человека» (стр. 283), «Учитель, учись!» и др.

Стр. 391. См.: Циркуляр ЦК РКП(б) «О кампании за повышение политической квалификации работников просвещения» в книге «Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения». М., 1930, с. 304.

Стр. 391. См. комментарий к стр. 169.

Стр. 392. См. примечание к стр. 132.

Учитель, учись!

Статья впервые опубликована в «Учительской газете», 1924, № 1, 3 октября. Вошла в сборник статей А. В. Луначарского «Третий фронт». М., 1925, с. 49—52. Печатается по тексту сборника.

Первый номер «Учительской газеты» вышел 3 октября 1924 г. На первой его полосе была напечатана статья «Учитель, учись!», в которой Луначарский приветствовал рождение новой газеты. (С 1930 по 1936 г. газета называлась «За коммунистическое просвещение», позднее — вновь «Учительская газета»).

В статье Луначарский раскрывал перед учительством «самую благородную и самую важную цель воспитания» — формирование в ребенке «гражданского коммунистического самосознания». Важнейшими условиями достижения этой цели Луначарский считал: всестороннюю подготовку учительства, его «педагогическое самовоспитание», «живое усвоение» новейших педагогических методов и, основное, «политическое самообразование учителя», которое, по его словам, «является ни на одну йоту не менее важным, чем усвоение предмета преподавания или методов обучения и воспитания». «Должен как можно скорее быть отброшен,— подчеркивал Луначарский,— тот взгляд на вещи, что политика есть, во-первых, дело, чуждое школе, а, во-вторых, только одна из сторон многогранной жизни, а стало быть и воспитания». Она «должна пронизать собою все преподавание», должна стать стержнем коммунистического воспитания молодежи.

Большой теоретический интерес представляют в статье тонкие замечания Луначарского о взаимоотношении методов обучения и воспитания, о «нечувствительном» переходе методов обучения в методы воспитания.

Интересен для современного читателя и взгляд Луна-

чарского на методы обучения как на своеобразное универсальное средство, способное не только резко повысить (или понизить) эффективность и результативность учебной работы, но — главное — во многом заменить (или свести на нет) традиционные дисциплинарные воздействия, как на средство, способное оздоровить (или извратить) общую атмосферу школьной жизни.

Стр. 393. См. комментарий к стр. 169.

Стр. 395. См. комментарий к статье «Какой педагог нам нужен».

Заветы Ильича и художественное образование

Речь на собрании слушателей музыкального техникума

Впервые опубликована в сборнике статей А. В. Луначарского «Ленин и просвещение». М., 1924, с. 19—38. Включена в сборник: А. В. Луначарский. Ленин и народное образование. М., 1960, с. 128—154. Печатается по тексту издания 1924 г.

В предисловии к сборнику «Ленин и просвещение» Луначарский писал: «Настоящий сборник статей носит на себе печать влияния нашего гениального вождя. Часть вышедших здесь работ написана еще до смерти Владимира Ильича... Остальные статьи написаны в более или менее непосредственной связи с его смертью... Во всех этих статьях мое дело было только комментировать руководящие мысли вождя и стараться распространить их на область, которую он непосредственно имел в виду. Эта книжка должна, таким образом, быть вкладом в обширнейшее наследие по систематизации ленинизма, который гораздо многограннее, чем может предположить любой, даже широко охватывающий вещи коммунист, ибо человека универсальности Ленина мы в своей среде больше не имеем» (с. 5—6).

Вклад Луначарского в изучение и пропаганду ленинского педагогического наследия еще не получил сколько-нибудь полного освещения в историко-педагогической литературе. Не изучена в педагогическом аспекте и более широкая тема, вынесенная в заглавие одного из томов «Литературного наследства»,— «Ленин и Луначарский». Между тем было бы излишним доказывать и важность изучения этой темы для всестороннего воссоздания истории советской педагогики, и значение работ Луначарского, посвященных ленинской теме. Луначарский вместе с Н. К. Крупской был не только зачинателем педагогической ленинианы, пионером изучения и пропаганды ленинских педагогических идей. Он расширял сферу влияния этих идей, развивал их, высвечивал ими многие стороны педагогической теории и практики.

Одной из таких сторон была сфера художественного образования. Свою речь на собрании учащихся 1-го музыкального техникума, посвященном «музыкальному чествованию памяти Ленина», Луначарский использовал, по его словам, «как повод для того, чтобы обратиться с соответственными общими указаниями к студентам в мало затронутой ленинизмом области художественного образования» (там же, с. 5).

В публикуемой работе Луначарский проецирует на сферу художественного образования ленинские идеи о социальной роли школы, о политической направленности образования, его «теснейшей связи с жизнью», о необходимости усвоения знаний «в постоянном активном творчестве». Проблемы музыкального образования, близкие той аудитории, в которой была произнесена речь, Луначарский рассматривает в их широких взаимосвязях: преемственность старой и новой культуры, роль искусства в периоды первого и последующих «актов революции», социальная роль музыки, проблемы создания теории и методики художественного (и в частности, музыкального) образования.

Луначарский подчеркивает (эта мысль в известной мере сохраняет и сегодня свою актуальность), что ни теория различных видов искусства, ни теория педагогики еще не создали «объективной научной программы обучения в искусстве», не создали «необходимых учебников», «плана художественного воспитания». Система художественного образования не может быть построена, по мнению Луначарского, только «по аналогии с другими науками». Необходимо исходить прежде всего из специфических закономерностей самого искусства и из них выводить закономерности и методы обучения искусству. Луначарский несколько пессимистически оценивает возможность создания таких «объективных методов» в области изобразительного искусства: художественные школы, «взаимно отрицающие друг друга», не смогли в то время выдвинуть объективные критерии оценки явлений искусства. Но область музыкального образования, по его словам, «в этом отношении счастливее»: здесь «есть целый ряд научно доведенных до математического совершенства, в высокой степени точных и напоминающих математику элементов».

Один из видных деятелей музыкального образования профессор С. И. Савшинский вспоминал о своих беседах с Луначарским: «Его броские, афористически чеканные замечания о композиторах были во многом неожиданными для меня. Я забыл, что разговариваю с наркомом. Передо мной был не просто государственный деятель, а художник-мыслитель, чутко и тонко слышащий музыку, хорошо ее знающий и умеющий говорить о ней красиво и точно» («Советская музыка», 1967, № 1, с. 74). В публикуемой работе немало «броских, афористически чеканных» замечаний Луначарского о музыке, о ее высокой социальной и воспитательной роли. Ни одно искусство, по словам Луначарского, «не является в такой мере тождественным с

жизнью, как музыка». Она проникает «во все поры жизни». Она обнажает духовный мир человека, формирует этот мир. Музыка рождает единение людей, приучает «человека чувствовать себя частью прекрасного и великого целого» и этим самым способствует «тому, чтобы это целое стало великим и прекрасным». «Нам нужно,— замечал Луначарский,— чтобы музыка функционировала как общественное явление», нужно «создать свою революционную музыку».

Музыкальное образование, по убеждению Луначарского, должно решать три задачи: готовить музыканта-творца, музыканта — руководителя художественных коллективов, музыканта-пропагандиста, способного «научить массы входить в музыку, приучать массы жить музыкой». Готовить «специалистов-музыкантов, людей общественного призвания», по словам Луначарского, «можно только тем методом, о котором говорил Владимир Ильич»: необходимо приобретать образование, «широко участвуя в общественной жизни, и прежде всего в музыкальной стороне этой жизни». «И нужно,— подчеркивал Луначарский, обращаясь к студентам музыкального техникума,— чтобы эта практическая задача, эта возможность дать сейчас же... музыкальный хлеб большому жаждущему народу отразилась на всех методах вашего образования, на каждом педагогическом шаге, который вы совершаете внутри вашего учебного заведения... Вы не только учитесь, но вы ведете еще другой бой — за правильное понимание задач музыкального образования, за правильное воплощение музыкальных идеалов». Трудность этой миссии очевидна. Но «всегда тяжело тому, кто по-настоящему тянет баржу».

Стр. 396. Здесь и далее Луначарский цитирует по памяти речь В. И. Ленина на III съезде комсомола (см.: Полн. собр. соч., т. 41, с. 298—318).

Стр. 403. Коненков С. Т. (1874—1971) — скульптор, действительный член Академии художеств СССР (с 1954 г.), народный художник СССР.

Малявин Ф. А. (1869—1940) — художник, ученик И. Е. Репина, с 1922 г. жил за границей.

Стр. 404. Яворский Б. Л. (1877—1942) — профессор Московской консерватории, композитор и теоретик, заведующий музыкальным отделом (МУЗО) Главного управления профессионального образования (Главпрофобра) Народного комиссариата просвещения РСФСР.

Стр. 409. Айседора Дункан (1878—1927) — американская танцовщица, одна из первых деятелей зарубежного искусства, оценивших значение социалистической революции для развития культуры. В 1921—1924 гг. жила в СССР, в 1921 г. при поддержке Луначарского организовала в Москве хореографическую студию.

Проблема повышенного образования

Речь на Первой Всероссийской конференции школ II ступени

Опубликована в книге «Вопросы школы II ступени. Труды Первой Всероссийской конференции школ II ступени 5—10 июля 1925 г.». М., 1926, с. 5—17. Печатается по тексту указанного издания.

«Среди многотрудных задач чрезвычайно обширного и разнообразного дела народного просвещения» не было в 20-х годах, по словам Луначарского, «вопроса более трудного, чем вопрос о школе второй ступени». «Болезненная проблема» средней школы вызывала острейшие дискуссии, начавшиеся в 1919 г. и проходившие до конца 20-х годов. С позицией, которую занимал Луначарский в этих дискуссиях, с его оценкой значения средней общеобразовательной школы читатель мог познакомиться в статьях «Единая трудовая школа и техническое образование» — 1920 г., «Роль рабочих факультетов» — 1921 г., «Народное образование в СССР в связи с реконструкцией народного хозяйства» — 1929 г. (см. также комментарии к этим статьям и комментарий к стр. 88). В публикуемой работе Луначарский развивает и синтезирует свои взгляды на задачи среднего образования, обосновывает необходимость той реформы — профессионализации второго концентра школ второй ступени,— которая была начата Наркомпросом РСФСР в конце 1924 г. (см. комментарий к статье «Единая трудовая школа и техническое образование»).

В июле 1925 г. Наркомпрос РСФСР созвал Первую Всероссийскую конференцию школ второй ступени, которая должна была обсудить план реформы средней школы и наметить конкретные пути и способы проведения ее профессионализации. Эта конференция, как отмечал в предисловии к сборнику «Вопросы школы II ступени» Отдел единой школы Наркомпроса РСФСР, «собрала коллективное мнение как руководящих органов народного образования, так и практических работников и самой учащейся молодежи по наболевшим очередным трудным вопросам, связанным с судьбами и направлением повышенного образования в нашей стране». Конференция «ярко отразила стремление всех ее участников сблизить школу с жизнью, ввести ее в общую сеть учреждений и организаций, осуществляющих социалистическое строительство» (указ. изд., с. 3). Показателен состав конференции. В ней приняли участие 211 человек, в том числе: работников Наркомпроса и отделов народного образования — 52, учителей — 68, учащихся — 51. В «Трудах конференции» дается подробная статистическая справка о составе ее участников: их возраст, социальное происхождение, образовательный ценз, должность, партийность и т. д. (там же, с. 235—237).

В резолюции конференции отмечалось: «Наша экономическая и культурная отсталость заставляет нас, как это было установлено в 20-м году партийным совещанием по народному образованию, временно снизить возраст, к которому приурочивается выбор профессии, с 17 лет до 15, т. е. с девятилетней общеобразовательной (политехнической) школы перейти на семилетку как массовую школу повышенного образования, после которой должен следовать техникум, в двух первых курсах которого обеспечен соответствующий общеобразовательный минимум. Вместе с тем в процессе перехода на эту систему, происходившего в течение 4-х лет, выявились два следующих момента: 1) что развертывание техникумов по целому ряду причин идет несравненно медленнее, чем это нам необходимо; во-вторых, что механическое сокращение вторых концентров (вместо необходимой их реорганизации), не говоря уже о сокращении целиком второй ступени, встречает определенные протесты со стороны родителей учащихся, в особенности в деревне.

Все эти обстоятельства,— отмечалось в резолюции,— привели НКП, стремившийся самым решительным образом изжить кризис школы второй ступени, к необходимости принять решение о реорганизации 2-го концентра (8-го и 9-го годов обучения) в направлении профессионализации (практизации) его» (там же, с. 74).

Нетрудно заметить в приведенных словах резолюции подтверждение мнения Луначарского о неправомерности ликвидации школ второй ступени, которое было высказано им четырьмя годами ранее в полемике с Наркомпросом Украины (стремившимся все общеобразовательные школы преобразовать в техникумы — см. статью «Роль рабочих факультетов» и комментарий к стр. 88 настоящего издания). Столь же очевидно отразилось влияние идей Луначарского, всегда выступавшего в защиту полноценной общеобразовательной школы, в заключительных словах II раздела резолюции: «Реорганизация школ второй ступени не означает принципиального отказа от девятилетнего политехнического обучения и начала профессионального образования с 17 лет, ибо реформа является необходимой в силу экономических условий и того, что труд молодежи в данное время начинается с 14—15 лет» (там же, с. 75).

Этот тезис был ведущим в публикуемой речи Луначарского, который выступил на вечернем заседании конференции 7 июля 1925 г.

В своей речи Луначарский обосновал необходимость проводимой Наркомпросом реформы, подчеркнув в то же время, что она является лишь временной мерой, что «не за горами то время, когда мы вернемся к школе-девятилетке не только как к нормальной средней школе, но и как к типу, подлежащему развитию в большую сеть». (Это время пришло, пожалуй, даже раньше, чем ожидал Луначарский. Реорганизация семилетних школ не в девя-

тилетние, а в десятилетние школы была начата с 1932/33 учебного года в соответствии с постановлением ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» — см. «Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917—1973 гг.». М., 1974, с. 161—164).

Вместе с тем Луначарский показал, что профессионализация школ второй ступени, которая диктовалась экономическими условиями, содержала в себе немало опасностей: снижение уровня общего образования, затруднение подготовки учащихся школ второй ступени к поступлению в вузы, искажение марксистской идеи политехнической школы, невозможность обеспечить широкий выбор профессий и т. д. Не меньшую опасность Луначарский видел в «поверхностном подходе» к профессионализации, в результате которого из школы могут выйти наспех подготовленные «зауряд-педагоги, зауряд-фельдшера, зауряд-кооператоры» — «узенькие специалисты», для которых пределы мира упираются в пределы их узенькой специальности.

Луначарский предостерегал от поспешного проведения профессионализации школы, от необдуманных педагогических экспериментов, подчеркивая, что педагогический эксперимент — это прежде всего эксперимент социальный. «Для марксиста социально творить,— говорил Луначарский,— это ходить по острию бритвы: полсантиметра направо отклонился — пропасть, полсантиметра налево — ересь».

Развертывая перед участниками конференции широкую картину исторической эволюции средней школы, Луначарский убедительно доказывал, что буржуазия «не смогла найти... ни общего, ни педагогического идеала», что она «должна была замалчивать... классическую педагогику», так как идеал гармонического человека, выдвинутый этой педагогикой, имел «очень сильный социалистический привкус» (та же мысль — см. «О классовой школе», стр. 52; «Философия школы и революция», стр. 133; «Воспитательные задачи советской школы», стр. 305 настоящего издания). Буржуазия, по словам Луначарского, утратила «совершенно... всякое решительно представление о том, чем же должно быть среднее образование». Созданная ею реальная школа фактически «превратилась в подготовительные классы для дальнейшего технического образования... никакого идеала, никакой сформулированной задачи эта школа не преследовала».

Социалистическая средняя школа, подчеркивал Луначарский, должна ставить три задачи: дать общее политехническое образование, общее марксистское миросозерцание, «создать среднего работника для жизни» и подготовить «материал для высшей школы».

Среднюю школу, по словам Луначарского (которые сегодня приобретают особую актуальность), необходимо поставить так, «чтобы она, давая политехническое образова-

ние, общее образование, в то же время была бы приспособлена к выпуску в свет людей, могущих занять сейчас же определенную техническую роль в государстве, т. е. сделаться специальными работниками в той или другой области».

Школа, отмечал Луначарский, «должна быть проникнута атмосферой труда», и прежде всего труда политехнического. Она должна «дать человеку все грани и стороны или по крайней мере важнейшие стороны культуры». В школе необходимо готовить не только «куколок» инженеров», но «в то же время мыслителя-марксиста», «человека, который, понимая историческую ткань, в которую его личность вплетена, знает, куда идет развитие общества и к какой долгой работе, творческой борьбе зовет его эта история».

Стр. 414. Винкельман, Иоганн Иоахим (1717—1768) — немецкий историк античного искусства, автор фундаментального труда «История искусства древности» — 1763 г. (ставшего первым образцом научной истории искусства, где рассматривалось не творчество отдельных мастеров, а искусство в целом, в его развитии). В русском переводе книга была издана в 1888 и 1890 гг. В советское время издавалась в 1933 г.

Стр. 418. См. комментарий к стр. 88.

Стр. 421. См. комментарий к стр. 169.

Стр. 425. См. примечание к стр. 389.

Задачи курсов заведующих окружными отделами народного образования

Вступительное слово на открытии курсов

Опубликовано в журнале «Педагогическая квалификация». 1929, № 2, с. 3—8. Печатается по тексту журнала.

Развитие народного образования в период социалистической реконструкции народного хозяйства выдвинуло новые требования к советскому учительству и побудило Народный комиссариат просвещения пересмотреть тот план повышения квалификации учителей, который был создан в конце 1923 — начале 1924 г. (см. комментарий к статье «Какой педагог нам нужен»). XIII Всероссийский съезд Советов, проходивший в апреле 1927 г., в своем постановлении по докладу Луначарского отмечал: «Съезд Советов, придавая большое значение широко развернувшейся работе народных комиссариатов просвещения по повышению квалификации учительства, предлагает обратить особое внимание на рост квалификации учительства в области техники преподавания и общеполитической подготовленности, а также на усиление помощи его самообразовательной работе» (см.: Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании. Сбор-

ник документов за 1917—1947 гг. Вып. 1. М—Л., 1947, с. 54).

После Второй Всероссийской конференции по повышению квалификации работников социального воспитания (1927) работа по переподготовке учительства приняла более плановый и систематический характер. Координацию этой работы осуществлял Институт повышения квалификации педагогов (ИПКП), созданный в 1928 г.; стал выходить специальный журнал «Педагогическая квалификация» (орган ИПКП); окончательно сложились организационные формы повышения квалификации учителей: краткосрочные курсы (от 1 до 3 месяцев), курсы-конференции, экскурсии, практикумы, заочное обучение и т. д. Серьезное внимание было уделено педагогической подготовке руководителей народного образования в связи с постановлением ЦК ВКП(б) от 5 августа 1929 г. «О руководящих кадрах народного образования» (см.: там же, вып. 2, с. 193—195).

Особенно широко развернулась работа по организации педагогических курсов с 1929 г. Первыми курсами 1929 г., организованными Институтом повышения квалификации педагогов, были курсы заведующих окружными отделами народного образования. Публикуемая речь Луначарского произнесена в день их открытия — 23 января 1929 г. Указав на трудные условия, в которых Советскому государству приходилось строить новую, социалистическую школу, Луначарский призвал слушателей курсов энергично овладевать педагогической теорией, внимательно изучать опыт работы школ. «Руководителю делом народного просвещения,— подчеркивал Луначарский,— нужно иметь энциклопедические педагогические знания, он больше чем кто бы то ни было должен учиться, учиться и учиться».

Подводя итоги работы педагогических курсов за первую половину 1929 г., журнал «Педагогическая квалификация» отмечал: «Что касается содержания работы курсов, то здесь следует указать, что программа прорабатывалась под уклоном осуществления первоочередных задач социалистического строительства, под углом зрения максимального включения работы педагога в классовую борьбу. На всех курсах впервые прорабатывался курс «Основные проблемы коммунистического воспитания» (организованный и неорганизованный процесс, классовость в школе, совместное воспитание, коллективистическое воспитание, интернациональное и антирелигиозное воспитание). Вопросы индустриализации страны и коллективизации сельского хозяйства, повышения урожайности входили в стержневые темы курсов и в практикумы по труду» («Педагогическая квалификация», 1929, № 3, с. 75).

Стр. 431. laisser faire — laisser passer (франц.) — предоставить события их естественному ходу. Лозунг английских и французских фритредеров (сторонников свободы торговли и невмешательства государства в хозяйственную жизнь).

Стр. 434. См. комментарий к стр. 169.

Стр. 435. ОПУ — опытно-показательные учреждения Наркомпроса РСФСР, ставившие своей задачей пропаганду идей и принципов новой школы, разработку новых форм и методов воспитания и обучения, внедрение передового педагогического опыта в массовую школу. Создание их началось в 1918 г. по инициативе П. Н. Лепешинского, руководителя отдела реформы школы Наркомпроса РСФСР (Первая опытно-показательная школа была открыта 20 июня 1918 г. в имении Покровское-Стрешнево под Москвой).

В систему опытно-показательных учреждений Наркомпроса входили: дошкольные заведения (детские сады и очаги, детские дома для дошкольников), школы различных типов (общеобразовательные, школы с сельскохозяйственным и индустриальным уклоном, школы-коммуны — интернатные учебно-воспитательные заведения), внешкольные учреждения (детские клубы, экскурсионные базы и т. д.) и опытные станции, представлявшие собой комплексы дошкольных, школьных и внешкольных учреждений.

Идея создания опытных станций принадлежала видному советскому педагогу С. Т. Шацкому, под руководством которого в 1919 г. в Малоярославецком уезде Калужской губернии была открыта Первая опытная станция по народному образованию.

В 1937 г. опытно-показательные учреждения были преобразованы в массовые школы (см.: Ф. Ф. Королев. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917—1920. М., 1958, с. 356—387).

Стр. 435. МОНО — Московский отдел народного образования.

О преподавании истории в коммунистической школе

Лекция, прочитанная на сентябрьских педагогических курсах в Петрограде в 1918 г.

Впервые опубликована отдельной брошюрой «О преподавании истории в коммунистической школе». Пг., 1918, 20 с. В 1919 г. вышла отдельной брошюрой в Одессе. Вошла в сборник статей А. В. Луначарского «Проблемы народного образования». 1-е изд.— М., 1923, с. 94—115; 2-е изд.— М., 1925, с. 101—124. Печатается по тексту издания 1925 г.

На первый взгляд может показаться странным, почему в 1918 г., когда интенсивно разрабатывались основные идеи, формировались и законодательно закреплялись основные принципы новой, социалистической школы, Луна-

чарский вдруг обращается к, казалось бы, частному вопросу — преподаванию истории. И более того, заявляет в собрании учителей, что «эта тема, пожалуй, явится наиболее важной из тех, которые я мог предложить вашему вниманию». Недоумение это, однако, рассеивается при ближайшем рассмотрении вопроса. Речь шла не о частной методической проблеме, а о концепции школы в целом, о ее воспитательных задачах, о направленности образования. И преподавание истории был тем лакмусом, который наиболее отчетливо проявлял суть этой концепции, характер образования, воспитательные цели школы.

Школьный курс истории по своему существу — своеобразное введение в идеологию, одно из действенных орудий формирования идеологии средствами школы. Важно было придать этому орудию коммунистическую направленность, привести ребенка к пониманию исторической обусловленности победы коммунистического общества, к осознанию его целей и идеалов. Это был совершенно новый взгляд на задачи преподавания истории, выдвигавший на первый план высокую идеологическую миссию школьного курса истории. Обоснованию этого взгляда и критике тех задач, которые преследовало преподавание истории в старой школе, и была посвящена публикуемая лекция Луначарского.

Острота вопроса о характере и задачах преподавания истории в школе обусловливалась тем, что в массе учительства господствовали ошибочные мнения на этот счет.

Большая часть учительства считала, что преподавание истории ни в какой мере не должно быть окрашено политикой, что преподавать историю следует «объективно» и «беспартийно». Характеризуя эту точку зрения, Луначарский писал: «Излюбленной позицией учительства и его «передовых» вождей была политическая нейтральность школы, аполитизм в педагогике. Мысль была жалчайшая сама по себе, невежественно-обывательская, к тому же многие учителя и учительницы пресерьезно верили, что они при царе в школах с законом божьим и патриотической историей... работали аполитично» (А. В. Луначарский. «Воспоминания и впечатления». М., 1968, с. 160). На этой «невежественно-обывательской» мысли успешно спекулировало контрреволюционное руководство Всероссийского учительского союза (ВУСа), провозгласившее на VII съезде союза (8—16 июля 1918 г.), что «необходимо придать изучению истории национальный характер и воспитывать в учениках «здоровую любовь к родине». Аполитизм школы, аполитизм преподавания истории, оборачивался, таким образом, традиционным националистическим и шовинистическим воспитанием с помощью соответственно трансформированного курса истории.

Смысл этой политической спекуляции был вполне ясен для той части учителей, которая активно поддерживала молодое социалистическое государство. Однако многие из них видели единственный путь пресечения подобного «по-

литического воспитания» в отказе от преподавания истории вообще или, по крайней мере, в отказе от этого преподавания до тех пор, пока не будут созданы новые учебники, освещающие историческое развитие с марксистских позиций. Довольно широкое распространение получило среди этой части учительства и мнение о том, что в преподавании истории всегда были заинтересованы в основном лишь реакционные общественные круги, ибо традиционно преподаваемая история внушала человеку мысль о невозможности и бесперспективности каких-либо социальных изменений, подсекала его стремление к социальному творчеству, делала его «рабом прошлого».

Абстрактность такой постановки вопроса очевидна. Нередко в истории педагогики отрицались те или иные позитивные педагогические идеи только потому, что они были на свой лад трансформированы реакцией. (Как отрицались, например, многими прогрессивными русскими педагогами 60-х годов XIX в. воспитательные функции школы в силу того, что в руках самодержавия воспитание представляло собой, по словам Герцена, «избиение душ младенческих».— «Колокол», 15 октября 1860, л. 83, с. 690.)

Для Луначарского, педагога-марксиста, такой абстрактный подход был неприемлем. Необходимо, подчеркивал он, ставить вопрос «не вообще о том, должна ли преподаваться история, а о том, *как* преподают историю и нельзя ли ее преподавать *так*, чтобы она *не* была препятствием к творчеству».

И Луначарский в публикуемой лекции дал блестящий ответ на оба поставленных им вопроса.

Преподавание истории в старой школе, по его словам, преследовало вполне определенные социальные цели: «замертвить мозг, превратить его из живого критикующего существа в мертвый аппарат»; вытравить представление о возможности революционного изменения существующего строя и посеять «эволюционную тенденцию, отрицающую революционный принцип» («никто больше, чем историки, не старался закреплять это антитворческое представление о непременной медленности и постепенности общественного развития»). Преподавание истории, отмечал Луначарский, стремилось во что бы то ни стало утвердить националистический взгляд на вещи, «воспитывать враждебное чувство по отношению к другим и преувеличенную преданность к своему». Наконец, оно ставило задачу дать «этические» примеры исторической «доблести», интерпретировав их так, как это было выгодно господствующему классу. В такой интерпретации безоглядно искажался истинный смысл исторических фактов и событий. (Классический тому пример — традиционная для старой школы ссылка на подвиг Сусанина, в котором официальная история, «маргариновая история», как ее часто называл Луначарский, видела только одно — подвиг во имя царя.)

Этим задачам было подчинено все — и содержание, и

методика преподавания курса истории в старой школе, с ее «фактами ради самого запоминания» и несметным количеством дат, с ее сухим «перечнем событий мировой истории, под которой нужно разуметь исключительно внешнюю историю, перемежающуюся с анекдотами о великих людях, главным образом с коронами на головах». «Эта мертвая история не заслуживает,— утверждал Луначарский,— никакой пощады, она должна быть искоренена полностью».

Совершенно другие задачи ставит перед собой преподавание истории в социалистической школе. Эти задачи проистекают, по словам Луначарского, из основной цели коммунистического воспитания — воспитания нового человека, строителя нового, коммунистического мира. Всю человеческую историю необходимо рассматривать «как своего рода великую постройку», как «лестницу, по которой человек может подняться к искони поставленному им идеалу» — идеалу подлинно человеческого общества. «Это есть центральная нравственная идея коммунистического строя», и в свете этой идеи «история приобретает сразу совершенно новый лик». Тут, подчеркивал Луначарский, и воспитательный смысл, «и источник преподавания истории»: в ее «интеллектуалистическом аспекте», в этическом аспекте и «с точки зрения тех импульсов, которые она дает эмоциональному развитию».

Значение «интеллектуальной стороны истории» Луначарский видел прежде всего в познании «законов исторических явлений», в понимании преемственности различных этапов исторического развития, неотвратимости победы высших социально-экономических формаций. История борьбы классов, история труда должны, по его мнению, стать «красной нитью» школьного курса истории. «И вы увидите,— говорил он,— что тогда все до мельчайших фактов... окажется понятным... Вся совокупность явлений человеческой жизни выравняется, приобретет стройный характер».

Воспитательное значение истории состоит, по убеждению Луначарского, в пробуждении самосознания масс, самосознания человека. Историю, утверждал он, «создают люди», «массы движут историю». «Но они только не сознают своей силы... и при этом колоссальное большинство их пульверизировано, превращено в человеческий порошок, не имеет классового сознания». Массы должны понять смысл движения истории, должны понять, «куда же направляется этот процесс в целом». «И тогда наступит великий перелом, тогда сознание окажется не только достоянием немногих... тогда сознание это перейдет в самые массы, они, подымаясь, возьмут в свои руки собственные судьбы».

Основной этический смысл преподавания истории Луначарский видит в воспитании у человека чувства солидарности со всем человечеством, в таком воспитании, когда «*мы* настолько начинает доминировать над *я*, что судьба

этого *мы* становится более интересной, чем своя собственная судьба».

«История,— подчеркивал Луначарский,— должна именно эти чувства развивать, или, вернее, эти чувства захватить и осветить в душе ребенка». Ее задача — воспитать в ребенке «идею того, что он ответствен перед массами», «внушить ученику», что он «звено истории», раскрыть перед детьми картину «борьбы за человеческое совершенство... за богатство человеческого рода, за развитие всех заложенных в человеке способностей». Раскрыв «всю эту картину перед ребенком, вы внушите ему то, что... свойственно солдату в рядах вдохновенной армии, когда он, поставленный в первые ряды полка, идущего в атаку, знает, что, наверно, умрет и не увидит победы, но думает о том лишь, чтобы победил его полк, его армия... Вот это есть настоящее историческое самосознание... это есть то, в чем новый человек ищет и находит бессмертие».

Задача такого воспитания историей, «воспитания через историю», по словам Луначарского, требует «от преподающего чрезвычайно серьезной научной подготовки, и притом социалистической», требует «от него также известной художественности, известного умения дать картины истории так, чтобы они нашли отклик в сердце ученика». «Ибо педагог именно тот человек, который встречает ребенка у дверей ныне еще полуразрушенного и недостроенного храма, это — человек, который должен открыть эти двери и ввести ребенка в этот храм».

В историко-педагогической литературе при упоминании о комментируемой лекции Луначарского нередко указывается, что он допускал неточности в раскрытии проблемы интернационального воспитания и особенно в трактовке патриотического воспитания. Действительно, в данной лекции Луначарский несколько заострил в ходе полемики свои суждения о патриотическом воспитании. Однако вряд ли могут появиться сомнения, какое «патриотическое воспитание» он имел в виду. Одна из основных задач лекции Луначарского, прочитанной, как он сам отмечал, «при далеко не дружелюбно настроенной аудитории», состояла в том, чтобы развенчать традиционное националистическое преподавание истории, активно спекулирующее на идее патриотизма. Этому националистическому, квазипатриотическому воспитанию историей Луначарский решительно противопоставлял идею интернационального воспитания.

Утверждение идеи интернационального воспитания было одной из важнейших задач молодой советской педагогики в первые послеоктябрьские годы. «С точки зрения ближайшей задачи нашей,— замечал Луначарский,— это одно из громаднейших орудий» (см.: «О постановке общественных дисциплин в школах второй ступени», стр. 457). В том же, 1918 г. в «Докладе о принципах единой трудовой школы» соратник Луначарского, руководитель отдела реформы школы Наркомпроса РСФСР П. Н. Лепешинский

говорил: «Идея братства народов, общечеловеческой солидарности... идея социально организованного общечеловеческого труда — вот что должно лечь в основу нового воспитания, интернационального, а не национального» («Народное просвещение», приложение к «Известиям ВЦИК», 1918, № 14). Позднее, в годы гражданской войны и интервенции понятие интернационального воспитания было уточнено и конкретизировано, обогащено идеей советского патриотизма.

Значительно обогатились и уточнились понятия интернационального и патриотического воспитания и в последующих выступлениях Луначарского (см.: «О классовой школе», стр. 44, 48, 49; «Философия школы и революция», стр. 121, 127; «Задачи просвещения в системе советского строительства», стр. 147—154 и др.).

Многие идеи о содержании и методике преподавания истории в школе, выдвинутые Луначарским в комментируемой лекции, были позднее развиты им в работе «О постановке общественных дисциплин в школах второй ступени» (см. стр. 456—460 настоящей книги и комментарий к этой работе).

Стр. 438. См.: Ф. Ницше. «О пользе и вреде истории для жизни». Собр. соч., т. 3. М., 1908, с. 85—178.

Стр. 438. См.: Вольтер. «Философия истории» (1765; русский перевод — 1868).

Стр. 441. См. примечание к стр. 28.

Стр. 441. См. примечание к стр. 32.

Стр. 443. Луначарский имеет в виду П. Н. Милюкова (1859—1943) — реакционного политического деятеля, историка и публициста, одного из главных организаторов кадетской партии (с 1907 г. председатель ее центрального комитета) и редактора ее центрального органа — газеты «Речь». Во Временном правительстве (первого состава) занимал пост министра иностранных дел.

Стр. 444. Давид, Жак Луи (1748—1825) — французский живописец, активный деятель Великой французской революции, член якобинского Конвента.

Стр. 453. См. примечание к стр. 359.

О постановке общественных дисциплин в школах второй ступени

Вступительное слово на заседании Комиссии по разработке программ общественных дисциплин для школ второй ступени 31 января 1920 г.

В сокращенном варианте впервые опубликовано в «Учительской газете», 1965, 20 ноября (под названием «Обще-

ственные дисциплины в школе», публ. С. Г. Степанова и Н. И. Стриевской). Печатается по стенограмме, хранящейся в Научном архиве АПН СССР (ф. 18, оп. 1, ед. хр. 140, л. 1—3).

Публикуемое выступление Луначарского дает яркое представление о его взглядах на задачи, содержание и методику преподавания истории в школе. В лаконичной, подчас тезисной форме Луначарский раскрывает и конкретизирует многие идеи, выдвинутые им в предшествующей работе (см. лекцию «О преподавании истории в коммунистической школе» и комментарий к ней). Выделяя и подчеркивая, как и в лекции 1918 г., три основные задачи преподавания истории — научную, этическую и эстетическую, Луначарский здесь акцентирует внимание на содержании курса истории в школах первой и второй ступени и особенно — на методике преподавания истории.

В основе методики, которую предлагает Луначарский, лежит творчество, творчество ученика под руководством опытного учителя. Существо этой методики — активность, самостоятельность, самодеятельность ребенка, проявляемые в самых различных, постепенно усложняющихся формах: от игры и экскурсий до самостоятельного изучения исторических источников, дискуссий и «монографического исследования» отдельных исторических периодов, отдельных проблем истории. Как заметит читатель, Луначарский в своем выступлении ни разу не упомянул об учебнике по истории. И это не только потому, что в то время школа еще не располагала учебниками, освещающими историческое развитие с марксистских позиций. В методике, предлагаемой Луначарским (которая основана на триаде — ученик — творчество — учитель), учебнику отведена лишь вспомогательная, подсобная роль. Главное в ней — самостоятельная работа учащихся, постепенное расширение сферы их творчества.

Методические идеи, выдвинутые Луначарским в публикуемой работе, сохраняют в полной мере и сегодня свою актуальность. Многие из них уже давно и прочно утвердились в практике лучших учителей, некоторые используются еще лишь эпизодически. Широкое внедрение этих идей в учебную работу школы — эффективнейший путь повышения качества преподавания общественных дисциплин, активизации всего учебного процесса в целом.

Стр. 459. Карлейль, Томас (1795—1881) — английский публицист, историк, философ. Луначарский имеет в виду его книгу «Герои, почитание героев и героическое в истории» (1842; русский перевод, 3-е изд., 1908).

Искусство слова в школе

Статья впервые опубликована в журнале «Искусство в школе», 1927, № 1 (май), с. 7—12. Печатается по тексту журнала.

Комплексные программы, введенные в школы в 1923—1925 гг. (см. комментарий к стр. 169), рассматривали родной язык лишь как техническое средство, способствующее изучению «комплексов» жизненных явлений. Естественным следствием такого подхода было негласное отрицание образовательной и воспитательной роли родного языка, недооценка его значения как самостоятельного и важнейшего учебного предмета. Результаты этого подхода не замедлили сказаться: грамотность учащихся резко понизилась, что вызвало серьезную тревогу учителей и заставило Наркомпрос РСФСР пересмотреть учебные программы с целью улучшения преподавания русского языка.

Программы 1927 г. в значительной мере восстанавливали роль родного языка как самостоятельного учебного предмета. С опубликованием программ развернулось широкое методическое движение в области преподавания русского языка; борьба за повышение грамотности учащихся стала одним из основных направлений учебной деятельности школы. Уже через год, 14 сентября 1928 г., подводя итоги проделанной работы, «Учительская газета» в статье «В бой за культуру» отмечала: «Несомненным фактом является укрепление грамотности учащихся. Целевое выборочное обследование пятых групп некоторых губерний показало, что грамотность в этих группах иногда даже превосходит грамотность VIII и IX групп, правда, уступая последним в отношении стиля и богатства словарного состава».

Однако борьба за повышение грамотности учащихся была лишь одной из составных частей общей задачи — овладения искусством слова в школе. Выдвижению на первый план именно этой общей задачи и была посвящена публикуемая статья Луначарского «Искусство слова в школе».

В статье Луначарский выдвинул три цели, которые должны быть достигнуты в ходе изучения родного языка в школе: «элементарное владение языком, т. е. приобретение определенного запаса слов, умение правильно строить устную и письменную фразу, орфография и т. д.»; «умение пользоваться языком для точного описания действительности или выражения логического хода мыслей» и овладение «художественным языком». На этой третьей, наиболее сложной и наименее успешно решаемой в школе задаче и сконцентрировал внимание Луначарский в публикуемой статье.

В центре статьи — сохраняющие свою актуальность методические рекомендации Луначарского по овладению «художественным языком». Особый интерес среди них представляют его советы приучать детей «прежде всего... наслаждаться не только содержанием, но и формой произведения», «останавливать их внимание на музыкальности, красочности, выразительности той или другой фразы, на пластичности, динамичности той или другой фигуры», показывать, «чем и как это достигнуто».

Большое внимание Луначарский уделяет «собственным опытам учеников», «втягиванию их в непосредственное, спонтанное и в силу этого непременно художественное изложение тех или других событий, действительно пережитых учеником». Кроме этого «мемуарного реализма», как его называл Луначарский, необходимо поощрять всемерно фантазирование детей, которое является «важным элементом воспитания». Фантазия, мечты «представляют собою как бы внутренние маневры, игру, упражнение, предваряющие полноту активности зрелого человека».

Как и в лекции «Воспитание нового человека», Луначарский в статье особо акцентирует внимание на воспитании индивидуальности, «коллективистически воспитанной оригинальности». «Богатство общества в культурном отношении,— отмечает он,— определяется единством в разнообразии. Бедно и то общество, в котором все похожи друг на друга, как кирпичи, и то, где все различны, смотрят врозь, как куча бирюлек. Богато то общество, где каждая индивидуальность имеет свои характерные особенности и дает другим индивидуальностям нечто неповторяемое при условии разнообразнейшего и теснейшего взаимодействия этих индивидуальностей». «И искусство слова в школе, как ни одна другая сторона школьной жизни,— подчеркивал Луначарский,— может быть путем такого воспитания индивидуальности и вместе с тем гармонизации с индивидуальностями, ее окружающими».

Стр. 462. Бергсон, Анри (1859—1941) — французский философ-идеалист, представитель интуитивизма. Луначарский имеет в виду его книгу «Творческая эволюция». М.—СПб., 1914.

Стр. 462. Амп, Пьер (псевдоним, настоящее имя Анри Луи Бурийон, 1876—1962) — французский писатель, один из создателей так называемого производственного романа; см. его романы «Свежая рыба», «Шампанское», «Рельсы» (все эти романы были переведены на русский язык в в 1925 г.) и др.

Литература и марксизм

Доклад на Всероссийской конференции преподавателей русского языка и литературы

Впервые опубликован в журнале «Родной язык и литература в трудовой школе», 1928, № 1, с. 67—80. Печатается по тексту журнала.

Комплексные программы 1923—1925 гг. (см. комментарий к стр. 169) в значительной мере лишали школьный курс литературы самостоятельной роли, декларируя его служебное назначение по отношению к преподаванию обществоведения. В программах, по словам Н. К. Крупской, «главное внимание было обращено на то, чтобы было ясно,

что литература представляет только кусок того обществоведения, с которым мы хотим познакомить ребят... Но тут,— замечала Крупская,— получился перегиб палки. Литература стала использоваться как простая иллюстрация, как дополнение к тем историческим сведениям, к тому ознакомлению с современным строем, которое давалось в обществоведении. То, что преподаватель литературы должен владеть особым методом, особыми подходами, это как-то отступило на задний план» («Родной язык и литература в трудовой школе», 1928, № 1, с. 61—62).

Школьное учительство в основной своей массе не поддержало тенденцию комплексной программы, направленную к растворению литературы в «комплексах». Активное неприятие учительством этой тенденции привело Наркомпрос РСФСР к убеждению в необходимости создания новой программы по литературе. К началу 1926 г. была создана специальная комиссия для разработки проекта этой программы, и 26 марта того же года созвано совещание по вопросу об историзме в применении к общественным дисциплинам в школе второй ступени. Резолюция, которую предложил Луначарский этому совещанию, следующим образом определяла задачи преподавания литературы в школе:

«1) Путем изучения литературного материала содействовать живому пониманию социальной действительности и ее исторического происхождения, а также марксистскому подходу к литературным произведениям.

2) Использовать эмоционально-воспитательную силу литературы путем соответствующего подбора материала для углубленного чтения.

3) На разборе литературных произведений укрепляется выразительность языка учащихся. Для достижения этих целей необходимо признать за изучением литературных произведений самостоятельность без разрыва, однако, органической связи с обществоведением.

4) Использование как современной литературы, так и литературы прошлого как чисто иллюстративного материала при прохождении обществоведения выделяется в круг забот последнего и не должно считаться органической частью изучения литературы в школе, предполагающего лишь всестороннеє изучение крупнейших литературно-художественных произведений и развития литературы в связи с историей и общественностью» (см.: Я. А. Роткович. «А. В. Луначарский и его роль в создании советской методики преподавания литературы». Куйбышев, 1962, с. 30).

Совещание 1926 г. подчеркнуло важное самостоятельное значение литературы в системе учебных дисциплин. Луначарский в своем выступлении на совещании четко сформулировал основные принципы преподавания литературы в советской школе (которые были закреплены в приведенных выше словах резолюции). Однако эти прин-

ципы не сразу вошли в жизнь школы. Новая программа по литературе, разработанная в 1927 г. под руководством влиятельной в то время группы литературоведов, возглавляемой В. Ф. Переверзевым, далеко не все эти принципы приняла на вооружение.

Программа 1927 г. восстанавливала литературу в правах самостоятельного учебного предмета, но вместе с тем она органически страдала теми же пороками, которые были свойственны литературоведческой концепции так называемой «переверзевской школы»: упрощенный, лобовой, вульгарно-социологический подход к явлениям литературы и литературному процессу в целом; игнорирование воспитательной роли литературы; недооценка новой, советской литературы и т. д.

Программа не намечала путей преодоления и еще одного широко распространенного недостатка в преподавании литературы — формалистического подхода к художественным произведениям. Ярко характеризуя этот подход, видный советский педагог М. М. Пистрак писал, что во многих школах преподавание литературы напоминало прозекторскую анатомического театра, где «трупы художественных произведений препарируются всяческими научными методами: отделяется кожа от мускулов, мускулы от костей, вскрываются внутренности, нервы, сердце и т. д., иначе говоря, бесстрастно изучаются те детали, которые лишь интегрально представляют собой нечто, бывшее некогда живым организмом. Удивительно ли,— замечал Пистрак,— что учащиеся... так мало интересуются литературой, так мало ею живут и так неохотно обучаются литературе по нашим программам» (см.: Ф. Ф. Королев, Т. Д. Корнейчик, З. И. Равкин. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921—1931. М., 1961, с. 165).

Неудовлетворенность учителей-словесников программами 1927 г. заставила Наркомпрос РСФСР еще раз вернуться к обсуждению проблем преподавания литературы в школе. В январе 1928 г. по инициативе Луначарского в Москве была созвана Всероссийская конференция преподавателей русского языка и литературы, в работе которой приняло участие 967 человек — видные литературоведы, методисты, руководители местных объединений словесников и, большей частью, преподаватели школ. В день открытия конференции, 23 января 1928 г., Луначарский выступил перед ее участниками с докладом «Литература и марксизм».

В докладе Луначарский раскрыл объективный характер тех трудностей, с которыми сталкивались в своей работе преподаватели литературы (главная из них — недостаточная разработанность в то время марксистской теории литературы), показал пути преодоления этих трудностей как в общем плане перспектив развития марксистского литературоведения, так и в плане создания марксистской методики преподавания литературы в школе. Луначарский выдвинул три основные задачи, которые необходимо решать в ходе преподавания литературы: давать «пра-

вильное представление о том, какое место литература имеет в обществе, почему она детерминирована развитием общества, что такое классовая база общества и как отражаются классовые интересы общества в литературе»; «использовать литературу как высокое содержание образчиков языка для обогащения языка, для усвоения полной сокровищницы нашего языка в той новой среде, которая приливает в школу»; наконец, использовать литературу «как огромную воспитывающую силу».

Выдвигая эти задачи, Луначарский дал резко отрицательную оценку взглядам тех литературоведов и методистов, которые пренебрегали спецификой художественного творчества и упрощенчески ставили его в прямую и непосредственную зависимость от экономики. Он выступил против широко распространенного мнения о независимости литературы от политики, против отрицания роли литературы как действенного фактора общественного развития. Луначарский саркастически оценил установку «ученых паучков», адептов «научной гербаризации» на то, что «литература так же должна быть отделена в школьном употреблении от ее жизненного употребления, как научная гербаризация от употребления цветов в жизни или ботаническое учение о плодах от нашего пользования плодами». Позиция педагога-марксиста, утверждал Луначарский, полярно противоположна: «нужно рассматривать литературное произведение с точки зрения того, какие же в нем таятся моральные и общественные импульсы, чему оно учит, куда оно ведет».

Особо подчеркивал Луначарский значение литературы как незаменимого средства нравственного и эстетического воспитания. Он считал необходимым ввести в «научное литературоведение... то, что мы могли бы назвать литературным искусством или литературной эстетикой», т. е. сделать литературу средством воспитания эстетических идеалов, художественного вкуса, культуры чувств. Важнейшее значение в этом плане он придавал изучению языка художественного произведения.

Развивая мысли, высказанные им в статье «Искусство слова в школе», Луначарский в докладе ставил задачу «овладения литературным языком» уже не только как чисто школьную, но как общенациональную культурную задачу. И школа, считал он, должна приложить максимум усилий к решению этой задачи, должна помочь молодому поколению, вступающему в жизнь, преодолеть «языковую преграду», которая в значительной мере затрудняет доступ к сокровищам культуры. Именно поэтому, подчеркивал Луначарский, «преподавание литературы и языка становится совершенно необходимым».

Так же как в статье «Искусство слова в школе», Луначарский указывал в докладе на необходимость изучения современной советской литературы, которая призвана стать «показателем высшего расцвета» человеческих сил, «образчиком» новой воспитательной системы. Связь с со-

временностью, по убеждению Луначарского, должна быть одной из ведущих идей и при изучении литературы прошлого. Выявление, прослеживание этой связи, оценка современного звучания произведений классиков — эффективнейший путь углубления воспитательного воздействия литературы.

Доклад Луначарского «Литература и марксизм» явился блестящей иллюстрацией основных идей резолюции ЦК РКП(б) от 18 июня 1925 г. «О политике партии в области художественной литературы» (в подготовке которой Луначарский принимал самое активное участие — см.: Н. А. Трифонов. А. В. Луначарский и советская литература. М., 1974, с. 352—356). Анализу и комментированию этой резолюции была посвящена вторая часть доклада Луначарского на конференции. (В единственной публикации комментируемой работы — журнал «Родной язык и литература», 1928, № 1 — эта часть доклада опущена. О ее содержании можно судить по статье Луначарского «Классовая борьба в искусстве», в которой он детально анализировал этот партийный документ — см.: «Искусство», 1929, № 1—2, с. 7—24.)

Доклад, прочитанный Луначарским на конференции преподавателей русского языка и литературы, стал важной вехой в развитии советского литературоведения, в развитии методики преподавания литературы в советской школе. Луначарский направил усилия методистов и учителей к созданию курса литературы, достойного новой, социалистической школы, школы, через которую, по его словам, «хочет пройти... целый великий народ».

Стр. 469. ГУС — Государственный ученый совет, см. примечание к стр. 116.

Главсоцвос, Главное управление социального воспитания — управление в составе Народного комиссариата просвещения РСФСР, созданное в 1921 г. В ведении Главного управления социального воспитания находились: общеобразовательные школы, дошкольные учреждения, детские дома, учреждения социально-правовой охраны несовершеннолетних (детские приемники, колонии и т. п.), а также учреждения по повышению квалификации педагогического персонала. С 1930 г. началось разделение функций Главсоцвоса. В 1933 г. были организованы самостоятельные управления начальных школ, средних школ, управление подготовки учителей, а позже — управление детских домов.

Стр. 470. Луначарский имеет в виду педагогический журнал «The New Era. The review of new education», January, 1928, London.

В упоминаемой Луначарским статье C. Wasburne «The Good and Bad in Russian Education» автор писал: «Никакая другая нация в мире не ставит вопрос образования так серьезно и не видит так ясно, что будущее нации создается в сегодняшней школе... В своих школах Россия

видит свое будущее... Ни в одной другой большой стране мира нет такой всеобъемлющей государственной школьной системы, в которой так много прогрессивных элементов, как в России» (p. 8—12).

Оценку, даваемую К. Уосберном успехам Советской России, Луначарский сравнивает с аналогичным мнением, высказанным американским социологом и общественным деятелем Скоттом Нирингом в его книге «Американская империя». М.—Л., 1926, с. 186—195.

Стр. 470. См. примечание к стр. 101.

Стр. 474. Луначарский имеет в виду доклад Н. К. Крупской «Коммунистическое воспитание и литература», который был сделан ею в день открытия конференции 23 января 1928 г. (см.: «Родной язык и литература в трудовой школе», 1928, № 1, с. 61—66).

Стр. 479. Скрытая цитата из стихотворения Н. А. Некрасова «Рыцарь на час»:

«От ликующих, праздно болтающих,
Обагряющих руки в крови,
Уведи меня в стан погибающих
За великое дело любви!»

См.: Н. А. Некрасов. Стихотворения. Поэмы. М., 1971, с. 208.

Кино в школе

Предисловие к книге Л. Сухаребского «Учебное кино». М., 1928, вып. I, с. 3—6. Впервые опубликовано в газете «Кино», 1927, 26 апреля. Печатается по тексту книги.

Книга Л. Сухаребского «Учебное кино» была одной из первых советских работ, всесторонне рассматривающих проблему использования кинематографа в учебной практике советских и зарубежных школ. В кратком предисловии к этой книге Луначарский подчеркнул значение кино как «незаменимого наглядного пособия для преподавания почти всех без исключения предметов» школьного курса. Кино, по словам Луначарского, «может бесконечно развернуть горизонт школы». С развитием школы оно должно занять в ней такое же естественное, «такое же твердое место, как классная доска или книга».

Естествознание и марксизм

Из доклада на I Всероссийской конференции преподавателей естествознания школ повышенного типа 22 января 1929 г.

Доклад опубликован в книге «Труды I Всероссийской конференции преподавателей естествознания школ повы-

шенного типа 22—27 января 1929». М.—Л., 1929, с. 12—36. Печатается по указанному изданию.

Ведущими предметами учебного курса в дореволюционной школе были предметы так называемого «классического» цикла — в первую очередь древние языки: латинский и греческий. Реальное направление, основу которого составляли естественные науки, официальной педагогикой считалось «неблагонадежным». В преддверии контрреформы 70-х годов XIX в., внедрившей надолго «классицизм» в русскую школу, министр внутренних дел П. А. Валуев в записке, поданной Александру II 26 апреля 1866 г. («О политических настроениях различных групп руского общества и средствах укрепления правительственной власти»), писал: «Реальное направление всегда и везде более способствовало распространению материализма и грубых социалистических теорий, чем направление классическое...». Только классицизм способен «оздоровить» среднюю школу, в которой «социальные теории заняли место наук; материализм вытеснил религию; политические стремления заменили серьезный образовательный труд» («Исторический архив», 1958, № 1, с. 150—152).

Эту точку зрения вполне разделяло и ведомство просвещения, пытавшееся подкрепить ее соответствующей «педагогической» аргументацией. В объяснительной записке к уставу гимназий 1871 г., отменявшему преподавание естественных наук в младших классах, отмечалось, что изучение «естественной истории... решительно не соответствует силам учеников этого возраста и служит только к обременению их памяти, без всякой пользы для их развития...». Министерство народного просвещения полагало вполне достаточным сообщать отдельные естественноисторические сведения в ходе изложения географии и физики (см.: «Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям ведомства Министерства народного просвещения». СПб., 1874, с. 82, 86).

В советской школе, с самых первых шагов ее развития, естествознание заняло важнейшее место как учебный предмет. Преподавание его было в корне перестроено. «Революция, вызвавшая большой и глубокий сдвиг в области школьного дела вообще,— отмечалось в сборнике «Вторая ступень советской трудовой школы», который вышел с предисловием Луначарского,— коренным образом изменила установку, метод, содержание и организацию школьного естествознания» (М., 1929, с. 257).

В решении вопроса о содержании школьного курса естествознания в советской педагогике 20-х годов наметились два направления, которые особенно отчетливо проявились с выходом в свет «комплексных программ» (см. комментарий к стр. 169). Одно из этих направлений (представленное московскими методистами Б. В. Всесвятским и Б. В. Игнатьевым — составителями программ ГУСа по естествознанию) требовало органической связи преподавания естественных наук с трудовой деятельностью. Дру-

гое направление («академическое», которое представляла ленинградская группа методистов во главе с Б. Е. Райковым), критикуя несколько упрощенный практицизм «московской методической школы», отстаивало объективистский подход к преподаванию естествознания, вне всякой связи с решением практических задач.

Затянувшаяся борьба двух направлений вносила серьезные помехи в нормальную работу школы, мешала выработке единой линии в деятельности преподавателей естествознания. Стремясь утвердить эту единую линию, Наркомпрос РСФСР созвал в марте 1928 г. совещание методистов и преподавателей для обсуждения спорных проблем содержания и методики преподавания естествознания в школе. Совещание, однако, не привело к примирению указанных направлений, и Наркомпрос принял решение о созыве Всероссийской конференции преподавателей естествознания, в ходе подготовки которой на местах были проведены многочисленные съезды и совещания учителей-естественников.

Всероссийская конференция преподавателей естествознания школ повышенного типа состоялась 22—27 января 1929 г. На этой конференции по основному вопросу повестки дня — «Естествознание и марксизм» — с докладом выступил Луначарский. Глубоко проанализировав марксистский подход к естествознанию, Луначарский в развитие ленинских идей (изложенных в статье «О значении воинствующего материализма») поставил вопрос о пересмотре преподавания естественных наук в духе диалектического материализма.

Позицию ленинградской группы методистов, отстаивавших созерцательное, «академическое» направление в методике преподавания естествознания, Луначарский считал неприемлемой. «Чистое естествознание, по его словам, есть знание шаткое, недоговоренное, оторванное от действительности, оторванное от будущего. Это — миросозерцание белоручек». Преподавание естествознания, утверждал он, не может быть изолировано от жизни, от трудовых процессов, от общих задач социалистического строительства («Труды Первой Всероссийской конференции преподавателей естествознания школ повышенного типа», с. 19).

В заключительном слове на конференции Луначарский раскрыл две причины «распри» между методистами-естественниками. Первая, по его словам, заключалась в том, что многие методисты и учителя «сопротивляются ломке школы». «Преподавателям-естественникам страшно трудно перейти на производственную практику», трудно «отойти от старых навыков». «Многие из лучших наших естественников,— говорил Луначарский,— наиболее опытных и поэтому наиболее уже скристаллизированных, затвердевших, будут против этого протестовать; и те из них, которые обладают наибольшей умственной ловкостью, непременно будут прибегать к дымовой завесе. Инстинкт подсказывает им, что новые методы для них неприемлемы, и

они начинают говорить о методических недостатках и возводят целые теории в оправдание своих слишком вкоренившихся навыков, проистекающей отсюда некоторой умственной лени по части перевооружения».

Вторая причина, по словам Луначарского, «заключается в известном представлении, что ребенка нужно вводить в систему изучения именно науки, и науки в ее систематическом объеме, а не только в упрощенном и облегченном виде». Эта точка зрения, замечал он, может превратиться «в настоящую внутреннюю религию педагогов». Доведенная до абсурда, она представляет собой «педагогический nonsens — остатки схоластики». «Если у нас,— замечал Луначарский,— величайшие ученые заявляют, что сейчас науку невозможно изучить всесторонне, что она не может вместиться в одном мозгу, что ее энциклопедически и знать невозможно, то можно ли требовать, чтобы девятилетняя школа сообщала все эти знания ученикам» (там же, с. 130—131).

В ходе полемики с методистами-«систематиками» Луначарский несколько заострил свои суждения о том, что «средняя школа совсем не для того создана... чтобы давать систематические знания». Однако большой позитивный и актуальный смысл заключается в основной мысли его выступления: школа не может и не должна стремиться к тому, чтобы объять необъятное; необходимо преодолеть традиционное, инерционное представление, что в школе можно и нужно изучить систематически «весь комплекс наук».

Педагог, по словам Луначарского, должен «привести детей» к цельному миросозерцанию «путем отобранного материала, логически данного, дидактически доказательного, и будет лучше всего, если он будет заключаться не в книжке, а в ряде опытов и впечатлений, которые глубоко врежутся в память ребенка... *В наглядном, хорошо выбранном, научном доказательстве заключается подлинное искусство преподавания»* (там же, с. 133—134; курсив мой.— *Э. Д.*).

«Мы хотим...— подчеркивал Луначарский,— дать детям умственные исследовательские и практические и притом связанные между собой навыки. Это можно дать и на разрозненных частях, если эти части будут объединены в общем преподавании, если весь педагогический процесс целостен... Ребенок, который у вас проработал по отдельным трудовым комплексам своими руками, своими пальцами, эвристически вопрос, самостоятельно доходя под руководством учителя до определенных выводов, поставил отдельные вехи, составляет себе научное представление о природе. А когда отдельные части будут проработаны в процессе выработки того типа человеческого, который мы готовим в своей школе, вы можете дополнить пробелы, чтобы у ученика в конце концов получилась целая картина» (там же, с. 131).

«Мы утверждаем,— говорил Луначарский в том же за-

ключительном слове на конференции,— что нельзя, в детском возрасте в особенности, правильно усвоить в собственном смысле слова, т. е. сделать своими, сделать органической частью себя известные законы и знания, если они не проработаны в производственных процессах. Мы утверждаем, что ребенок вырабатывает свои научные познания путем наблюдений и путем фактов и действий *не только наглядных, но проделанных им самим.* В этом случае он получает правильное представление о том, как из труда возникает знание, приобретает политехнические навыки... Нужно так организовать трудовую жизнь детей, чтобы она естественно вела к приобретению знаний» (там же, с. 134—135; курсив мой.— *Э. Д.*). Эти слова, сказанные почти полвека назад, звучат сегодня остро современно.

Поскольку большая часть доклада Луначарского на конференции была посвящена общей проблеме «Естествознание и марксизм», в настоящем издании представлено только окончание доклада, где Луначарский сосредоточил внимание на двух педагогических вопросах — организации трудового обучения в школе и борьбе с религиозными предрассудками «в процессе изучения естествознания».

Развивая мысли, высказанные им в предшествовавших работах (см. «О классовой школе», «Доклад на III сессии ВЦИК 7-го созыва», «Какая школа нужна пролетарскому государству», «Философия школы и революция», «Социологические предпосылки советской педагогики» и др.), Луначарский подчеркивал в докладе педагогический смысл труда в школе, необходимость учета его «педагогической целесообразности». «Трудовые процессы,— отмечал он,— могут иметь производственное значение, но *надо помнить, что если в школе делают скамью, то не для того, чтобы сделать скамью, а для того, чтобы сделать человека»* (курсив мой.— *Э. Д.*).

Всероссийская конференция преподавателей естествознания, тон работы которой был задан докладом Луначарского, сыграла важную роль в утверждении передовых методов преподавания естественных наук в советской школе. «...Конференция,— отмечалось в «Резолюции по докладам»,— полностью одобряет платформу, выдвинутую журналом «Естествознание в трудовой школе» ...с убедительностью марксистски обоснованную тов. А. В. Луначарским» (там же, с. 150).

Стр. 487. Мазон, Андре (1881—1967) — французский филолог-лингвист, крупный исследователь русской классической литературы; в 1905—1908 гг. преподавал в Харьковском университете.

Стр. 488. См. комментарий к стр. 169.

Библиография *

I. Тематические сборники и журнальные публикации высказываний по отдельным вопросам

1. Проблемы народного образования. (Сборник статей). М., «Работник просвещения», 1923. 208 с.

Содержание: Предисловие.— 1. Что такое образование.— 2. Очерки истории просвещения.— 3. О классовой школе.— 4. Значение совпартшкол в системе народного образования.— 5. Коммунистическая пропаганда и народное просвещение.— 6. О преподавании истории в коммунистической школе.— 7. Задачи внешкольного образования в Советской России.— 8. Роль рабфаков.— 9. О школе рабочей молодежи.— 10. Единая трудовая школа и техническое образование.— 11. Две трудовые школы.— 12. Новая художественная педагогика.— 13. Политика Народного комиссариата по просвещению за 5 лет.— 14. Новая экономическая политика и Наркомпрос.— 15. Студенчество и контрреволюция.— 16. Студенчество и новая экономическая политика.— 17. Воспитание и новая экономическая политика.

То же. Изд. 2-е. М., «Работник просвещения», 1925.

Без статьи «Политика Наркомпроса за 5 лет», с добавлением статьи «Работа Наркомпроса с возникновения до наших дней».

2. Ленин и просвещение. [Сборник статей и выступлений]. М., «Красная новь», 1924. 77 с.

Содержание: 1. Ленин и просвещение.— 2. Заветы Ильича и художественное образование.— 3. Марксизм и педагогика.— 4. Задачи партии на третьем фронте.

3. Наши текущие задачи. (Какая школа нужна пролетарскому государству). Сборник статей. М., «Работник просвещения», 1924. 89 с.

---

* Настоящий указатель основных трудов А. В. Луначарского о воспитании и образовании и литературы о его деятельности состоит из трех разделов:

I. Тематические сборники работ А. В. Луначарского и журнальные публикации его высказываний по отдельным вопросам.

II. Отдельные работы А. В. Луначарского, опубликованные в период, когда он руководил Народным комиссариатом просвещения (1917—1929).

III. Литература о деятельности А. В. Луначарского в области воспитания и образования (1926—1974).

Материалы первого и второго разделов расположены хронологически (во втором разделе внутри каждого года работы даются по алфавиту названий). Материалы третьего раздела представлены в алфавитном порядке.

Полная библиография трудов А. В. Луначарского и литературы о нем подготовлена в настоящее время Государственной библиотекой СССР им. В. И. Ленина: «Анатолий Васильевич Луначарский. Библиографический указатель трудов и литературы о жизни и деятельности».

Содержание: Предисловие.— 1. Наши текущие задачи.— 2. Какая школа нужна пролетарскому государству.— 3. Значение новых программ.— 4. О просвещении.— 5. О сельскохозяйственном уклоне.— 6. О значении самообразовательной работы при условиях текущего момента.— 7. Положение народного образования.

4. Просвещение и революция. [Сборник статей и выступлений]. М., «Красная новь», 1924. 70 с.

Содержание: Просвещение и революция.— Наука и революция.— Философия школы и революция.— Студенчество и революция.

5. Третий фронт. Сборник статей. М., «Работник просвещения», 1925. 153 с.

Содержание: От автора.— Третий фронт.— Место просвещения в советском строительстве.— Наши помощники и покровители.— Какой педагог нам нужен.— Учитель, учись! — Ленинская учеба.— Детское движение и коммунистическое воспитание.— Программная речь первого рабочего министра просвещения Англии.— О положении народного образования в России.— Уголок.— О пролетарской культуре.— На фронте просвещения.

6. А. В. Луначарский о народном образовании. Статьи и речи за период 1917—1929 гг. М., Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 559 с.

Содержание: Предисловие.— Капров И. Анатолий Васильевич Луначарский.— Из Октябрьских воспоминаний.— Один из культурных заветов Ленина.— Владимир Ильич и народное образование.— Речь на I Всероссийском съезде по просвещению.— О социальном воспитании.— Что такое образование? — Коммунистическая пропаганда и народное просвещение.— Задачи внешкольного образования в Советской России.— О классовой школе.— Из доклада на III сессии ВЦИК VII созыва.— Речь на III съезде РКСМ.— Единая трудовая школа и техническое образование.— Роль рабочих факультетов.— О школе рабочей молодежи.— Студенчество и новая экономическая политика.— Воспитание и новая экономическая политика.— Новая экономическая политика и Наркомпрос.— Какая школа нужна пролетарскому государству.— О сельскохозяйственном уклоне.— О значении самообразовательной работы при условиях текущего момента.— Положение народного образования.— Задачи партии на третьем фронте.— Работа Наркомпроса с возникновения до наших дней.— Студенчество и контрреволюция.— Задачи просвещения в системе советского строительства.— Какой нам нужен инспектор.— О состоянии народного просвещения РСФСР.— Просвещение и женщина-общественница.— Как мы заняли Министерство народного просвещения.— Об итогах культурного строительства СССР за 10 лет.— Социологические предпосылки советской педагогики.— XV съезд Компартии и задачи народного просвещения.— Из речи на VIII Всесоюзном съезде ВЛКСМ.— Воспитательные задачи советской школы.— Из выступлений на расширенном заседании Коллегии

Наркомпроса.— Культпоход комсомола.— Ликвидация неграмотности среди батрачества.— Культурная революция и общественность.— Н. К. Крупская в Наркомпросе РСФСР.— Приложения: от Народного Комиссара по просвещению. Ко всем учащим.— От Народного Комиссариата по просвещению. К учащимся.— От Государственной комиссии по просвещению. Основные принципы единой трудовой школы.— От Народного Комиссариата по просвещению. О задачах профессионально-технического образования в России.

7. Ленин и народное образование. Сборник статей и выступлений. Сост. В. Д. Зельдович. М., Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. 167 с. с ил.

Содержание: Предисловие.— Из Октябрьских воспоминаний.— Ленин и просвещение.— Ленин и молодежь [1926].— Ленин и молодежь [1924].— Ленин в его отношении к науке и искусству.— Ленин и вопросы просвещения.— Один из культурных заветов Ленина.— Заветы Ильича и художественное образование.— Учитель народных масс.

8. А. В. Луначарский. Неизданные материалы. Ред. Н. А. Трифонов. М., «Наука», 1970. 672 с. (Лит. наследство. Т. 82).

9. В. И. Ленин и А. В. Луначарский. Переписка, доклады, документы. Ред. И. С. Зильберштейн и А. А. Соловьев. М., «Наука», 1971. 766 с. (Лит. наследство. Т. 80).

10. Великий народный учитель. А. В. Луначарский о В. И. Ленине. Сост. В. Д. Зельдович.— «Нар. образование», 1960, № 4, с. 35—42.

11. А. В. Луначарский о воспитании молодежи.— «Сов. педагогика», 1966, № 1, с. 90—105.

12. Письма А. В. Луначарского. Публ. И. Смирнова.— «Новый мир», 1965, № 4, с. 241—255.

О деятельности на посту народного комиссара по просвещению. 1920—1922 гг.

II. Отдельные работы

1917

13. Выступление на заседании ЦИК Советов рабочих и солдатских депутатов 8 ноября 1917 г. Об организации Наркомпроса.— «Известия», 1917, 9 ноября, с. 3.

14. Доклад на собрании учащихся высших учебных заведений — большевиков и сочувствующих им в Смольном институте 18 ноября 1917 г.— «Известия», 1917, 23 ноября, с. 8.

15. Лекция для учителей-фронтовиков 13 ноября 1917 г. о задачах народной школы.— «Правда», 1917, 16 (29) ноября, с. 3.

1918

16. Вместо введения.— «Игра», 1918, № 1, с. 1—3. То же.— «Дошкольное воспитание», 1967, № 8, с. 97—98.

17. Вопросы, поставленные Комиссариатом народного просвещения театрально-педагогической секции и подотделу детского театра.— «Игра», 1918, № 1, с. 3—4.

18. Выступление в прениях на I Всероссийском съезде по просвещению. Август 1918 г.— Протоколы I Всерос. съезда по просвещению. М., 1919, с. 45—46.

19. Доклад на заседании ВЦИК 4-го созыва 11 апреля 1918 г.— Протоколы заседаний ВЦИК 4-го созыва. М., 1920, с. 90—97.

20. Доклад на I Всероссийском съезде учителей-интернационалистов.— «Нар. просвещение», 1918, № 3, с. 1.

21. О новой школе. (Лекция).— «Вестн. нар. просвещения Союза коммун Сев. обл.», 1918, № 4—5, с. 52—54.

22. О преподавании истории в коммунистической школе. Лекция, прочит. на септ. пед. курсах. Пг., Изд-во Наркомпроса Союза коммун Сев. обл., 1918. 20 с. То же. См. № 1.

23. Речи на открытии I Всероссийского съезда учителей 4 и 8 июля 1918 г.— Протоколы I Всерос. съезда учителей. М., 1918, с. 8—12, 76—77.

24. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению 26 августа 1918 г.— Протоколы I Всерос. съезда по просвещению. М., 1919, с. 5—14. То же. См. № 6.

25. Речь о социальном воспитании. Пг., Изд-во Наркомпроса Союза коммун Сев. обл., 1918. 14 с. То же под загл. «О социальном воспитании». См. № 6.

26. Трудовое начало в единой школе.— «Петрогр. правда», 1918, 1 окт., с. 1.

27. Что такое образование. Речь на открытии Курсов инструкторов по внешкольному образованию. Пг., Изд-во Наркомпроса, 1918. 22 с. То же. См. № 1, 6.

1919

28. Задачи внешкольного образования в Советской России.— В кн.: Ленин В. И., Луначарский А. В. Речи на I Всероссийском съезде по внешкольному образованию 6—19 мая 1919 г. М., 1919, с. 5—17. То же. См. № 1, 6.

29. Коммунистическая пропаганда и народное просвещение.— «Нар. просвещение», 1919, № 30, с. 1—2. То же. См. № 1, 6.

30. Народное образование в Советской России. Статья 1—2.— «Ком. Интернационал», 1919, № 2, стб. 217—220; № 4, стб. 439—499; № 6, стб. 869—872.

31. Общая политика Наркомпроса.— «Жизнь национальностей», 1919, 31 авг., с. 2.

32. Очередные задачи школьного и народного просвещения.— «Сев. коммуна», 1919, 27 апр., с. 1.

33. Политика и просвещение. (Докл. на IV Всерос. со-

вещ. политпросветов 2 ноября 1919 г.).— «Работник просвещения», 1920, № 1, с. 4—6.

34. Просветительная политика Советской власти. В кн.: Октябрьский переворот и диктатура пролетариата. М., 1919, с. 145—153.

35. Революция и внешкольное образование.— «Внешкольное образование», 1919, № 2—3, с. 3—5.

36. Художественная задача Советской власти.— «Художеств. жизнь», 1919, № 1, с. 2—3. То же.— Собр. соч., т. 7. М., 1967, с. 271—275.

1920

37. Вместо предисловия.— В кн.: Народный комиссариат по просвещению. 1917 — октябрь 1920. (Краткий отчет). М., 1920, с. 3—14.

38. Две трудовые школы.— «Вестн. проф.-техн. образования», 1920, № 2, с. 3—5. То же. См. № 1.

39. Деятельность Наркомпроса.— «Известия», 1920, 5 окт., с. 2—3. Отрывок под загл. «Из доклада на III сессии ВЦИК VII созыва». См. № 6.

40. Доклад на 2-м заседании Петроградского Совета рабочих и красноармейских депутатов V созыва 15 января 1920 г.— Петрогр. Совет рабочих и красноарм. депутатов. V созыв первой половины 1920 г. Стеногр. отчет. Ч. I. Заседание 2. Пг., 1920, стб. 53—78.

41. Единая трудовая школа и техническое образование.— «Вестн. проф.-техн. образования», 1920, № 5—7, с. 3—5. То же. См. № 1, 6.

42. Задачи Главполитпросвета.— «VIII съезд Советов». Ежедн. бюл. съезда, 1920, № 1, с. 9.

43. Заключительное слово по докладу «О школьном строительстве».— IV съезд РКСМ. 21—28 сент. 1921 г. Стеногр. отчет. М.—Л., 1925, с. 242—249.

44. Несколько слов о забытом фронте.— «Известия», 1920, 6 апр., с. 1.

45. Новая художественная педагогика.— «Худож. жизнь», 1920, № 4—5, с. 17—18. То же. См. № 1.

46. О классовой школе. Буржуазная и коммунистическая трудовая школа. Лекция, прочит. 26 апр. 1920 г. в секции Наркомпроса при Свердл. ун-те.— В кн.: Луначарский А. В. Проблемы народного образования. М., 1923, с. 48—73. То же. См. № 6.

47. Общественные дисциплины в школе [1920 г.].— «Учительская газ.», 1965, 20 ноября, с. 3.

48. Общий очерк дела народного образования в РСФСР. Неопубл. докл. делегатам II Конгресса Коминтерна [19 июля — 7 авг. 1920 г.]. Публ. В. Д. Зельдовича.— «Нар. образование», 1960, № 11, с. 81—86.

49. Основные вопросы нового фронта.— «Вестн. проф.-техн. образования», 1920, № 1, с. 3—4.

50. Революционное просвещение.— «Известия», 1920, 6 ноября, с. 2.
51. Речь на III съезде РКСМ.— Третий Всерос. съезд РКСМ 2—10 окт. 1920 г. Стеногр. отчет. М.—Л., 1926, с. 144—157. То же. См. № 6.

1921

52. Бесплатная школа.— «Известия», 1921, 2 окт., с. 1.
53. Единый Наркомпрос.— «Нар. просвещение», 1921, № 80, с. 1—3.
54. Доклад и выступления на Всероссийском съезде заведующих отделами народного образования 22, 23, 26, 29 сентября 1921 г.— Всерос. съезд Губоно. М., 1922, с. 1—23, 44—46, 130, 134—136, 289—291, 293—294.
55. К IX съезду Советов.— «Нар. просвещение», 1921, № 93, с. 1—2.
56. На помощь школе.— «Нар. просвещение», 1921, № 91, с. 1.
57. Народное образование в опасности.— «Известия», 1921, 25 сент., с. 1.
58. Народное просвещение в условиях новой экономической политики.— «Коммунистка», 1921, № 16—17, с. 21—22. То же под загл. «Воспитание и новая экономическая политика». См. № 1, 6.
59. Народное просвещение в четвертую годовщину революции.— «Нар. просвещение», 1921, № 89—90, с. 1—2.
60. О школьном строительстве.— IV съезд РКСМ. Стеногр. отчет. 21—28 сент. 1921 г. М.—Л., 1925, с. 215—227.
61. Октябрьская революция и просвещение.— «Работник просвещения и искусства», 1921, № 1, с. 10—11.
62. План работы Наркомпроса в связи с партийным совещанием по народному образованию.— «Нар. просвещение», 1921, № 79, с. 1—3.
63. Роль рабочих факультетов.— «Вестн. рабочих фак.», 1921, № 1, с. 3—7. То же. См. № 1, 6.
64. Речь на X съезде РКП(б) 9 марта 1921 г.— Десятый съезд РКП(б). Март 1921 г. Стеногр. отчет. М., 1963, с. 152—156.
65. Тезисы вводного доклада на открытии партийного совещания по вопросам народного образования.— «Работник просвещения», 1921, № 2—3, с. 27—29.
66. III Интернационал и просвещение.— «Нар. просвещение», 1921, № 82, с. 1—2.
67. 4 года работы Наркомпроса.— «Петрогр. правда», 1921, 10 ноября, с. 1.

1922

68. Ближайшие задачи Наркомпроса на шестой год.— «Петрогр. правда», 1922, 5 ноября, с. 7.
69. Всероссийский учительский съезд и X съезд Советов.— «Известия», 1922, 29 ноября, с. 1.

70. Второй Всероссийский съезд Губоно.— «Известия», 1922, 9 марта, с. 1.
71. Выступления в прениях на V Всероссийском съезде РКСМ.— Пятый Всерос. съезд РКСМ. 11—19 окт. 1922 г. Стеногр. отчет. М.—Л., 1927, с. 139—142, 219—226.
72. Главнейшие задачи народного просвещения в текущий момент.— «Бюл. III Всерос. съезда зав. губ. отд. нар. образования», 1922, № 1, с. 1—2.
73. Доклад и выступления на III Всероссийском съезде заведующих губернскими отделами народного образования 12, 13, 17 октября 1922 г.— «Бюл. III Всерос. съезда зав. губ. отд. нар. образования», 1922, № 1, с. 1—2; № 2, с. 1—2; № 5, с. 1.
74. Доклад и заключительное слово на X Всероссийском съезде Советов 24 декабря 1922 г.— Десятый Всерос. съезд Советов рабочих, крестьян., красноарм. и казачьих депутатов. 23—27 дек. 1922 г. Стеногр. отчет. М., 1923, с. 73—90, 97—98.
75. Доклад на IV Всероссийском съезде работников просвещения 23 ноября 1922 г.— «Известия», 1922, 24 ноября, с. 5.
76. Итоги съезда завгубоно.— «Нар. просвещение», 1922, № 98, с. 1—2.
77. Какая школа нужна пролетарскому государству.— «Вестн. просвещения», 1922, № 10, с. 1—29. То же. См. № 3, 6.
78. О народном образовании. Статьи 1—10.— «Известия», 1922, 22 окт., с. 3; 24 окт., с. 4; 26 окт., с. 3; 28 окт., с. 3; 5 ноября, с. 2; 19 ноября, с. 2; 28 ноября, с. 2; 1923, 10 янв., с. 10.
79. Опытно-показательные учреждения Наркомпроса.— «Известия», 1922, 23 марта, с. 1.
80. Пути к укреплению материального базиса народного образования.— «Нар. просвещение», 1922, № 98, с. 2—9.
81. Студенчество и новая экономическая политика.— «Пролет. студенчество», 1922, № 1, с. 5—8. То же. См. № 1, 6.

1923

82. Вновь к старым задачам.— «Нар. просвещение», 1923, № 3, с. 3—5.
О единой трудовой школе.
83. Задачи партии на третьем фронте.— «Пролетарий». Пермь, 1923, № 6, с. 8—18. То же. См. № 2, 6.
84. Значение самообразовательной работы.— «Помощь самообразованию», 1923, № 1, с. 3—4. То же. См. № 3, 6.
85. Народное просвещение в РСФСР.— В кн.: Вся Россия. Справочная и адресная книга на 1923 г. М., [1923 г.], стб. 293—318.
86. Наши текущие задачи. (Из речи на Всерос. съезде завгубсоцвосов).— «Нар. просвещение», 1923, № 4—5, с. 3—20. То же. См. № 3.

87. Новая экономическая политика и Наркомпрос.— В кн.: Луначарский А. В. Проблемы народного образования. М., 1923, с. 183—188. То же. См. № 6.

88. О едином фронте просвещения в Союзе Советских Республик.— «Нар. просвещение», 1923, № 8, с. 3—6.

89. О схемах программ I и II ступени. (Речь на Всерос. съезде завгубсоцвосами 11 марта 1923 г.).— «На путях к новой школе», 1923, № 3, с. 3—7. То же, под загл. «Значение новых программ». См. № 3.

90. О школе рабочей молодежи.— В кн.: Луначарский А. В. Проблемы народного образования. М., 1923, с. 143—150. То же. См. № 6.

91. Основные задачи народного образования в Республике.— В кн.: А. В. Луначарский в Омске. Омск, 1923, с. 14—21.

92. Основы просветительной политики Советской власти.— «Спб. пед. журн.», Новониколаевск, 1923, № 2, с. 3—15. То же. Отд. изд. М., 1924; «Работник просвещения». Изд. 2-е. М., 1925.

93. Политика Народного Комиссариата по просвещению за 5 лет.— В кн.: Луначарский А. В. Проблемы народного образования. М., 1923, с. 170—182.

94. Положение народного образования на шестой год революции.— «Ком. революция», 1923, № 3, с. 7—12.

95. Речь на II Всероссийском съезде совпартшкол 11 апреля 1923 г.— Второй Всерос. съезд совпартшкол. Вып. I. М., 1923, с. 3—9. То же, под загл. «Значение совпартшкол и их место в системе народного образования». См. № 1.

96. Речь на общем собрании членов Союза Работпрос и Рабис в Томске.— В кн.: Нарком просвещения Анатолий Васильевич Луначарский в Томске. 22—24 мая 1923 г. Томск, 1923, с. 27—42. То же, под загл. «Философия школы и революция». См. № 4.

97. Студенчество и контрреволюция.— В кн.: Высшая школа в РСФСР и новое студенчество. Пг., 1923, с. 11—18. То же. См. № 1, 6.

98. Студенчество и революция. Речь на сходке-митинге студентов томских ВУЗ 23 мая.— В кн.: Нарком просвещения Анатолий Васильевич Луначарский в Томске. 22—24 мая 1923 г. Томск, 1923, с. 5—16. То же. См. № 4.

99. Тов. Ленин о задачах просвещения.— «Известия», 1923, 5 янв., с. 1. То же.— В кн.: В. И. Ленин о воспитании и образовании. Изд. 3-е. М., 1973, с. 604—607.

1924

100. Владимир Ильич и народное просвещение.— «На путях к новой школе», 1924, № 1, с. VII—XIV. То же, под загл. «Ленин и просвещение». См. № 2, 7. Под загл. «Владимир Ильич и народное образование». См. № 6.

101. Детское движение и коммунистическое воспитание.— «Правда», 1924, 2 сент., с. 1. То же. См. № 5.

102. Доклад на I Общесоюзном методическом совещании 28 марта 1924 г.— Первое общесоюз. метод. совещ., созв. Гос. учен. советом РСФСР. Стеногр. отчет. М., 1924, с. 72—88.
О системе художественного образования.
103. Заветы Ильича и художественное образование. В кн.: Луначарский А. В. Ленин и просвещение. М., 1924, с. 19—38. То же. См. № 6.
104. Задачи хозяйственного строительства СССР и положение современной школы. Доклад.— В кн.: Программы ГУСа и общественно-политическое воспитание. Первый объед. съезд опытно-показ. учреждений и метод. бюро. М., 1925, с. 8—20.
105. К Всесоюзному учительскому съезду.— «Правда», 1924, 17 окт., с. 6.
106. Как строить трудовую школу в деревне.— «Беднота», 1924, 2 дек., с. 4.
107. Какой педагог нам нужен.— «Нар. просвещение», 1924, № 3, с. 3—4. То же. См. № 5.
108. Ленин и вопросы просвещения.— «Коммунист», Н. Новгород, 1924, № 1, с. 112—124. То же. См. № 7.
109. Ленин и молодежь.— В кн.: Ленин. (Очерки). М., 1924, с. 24—33. То же. См. № 7.
110. Ленин и советское просвещение.— «Труд. правда», Пенза, 1924, 17 февр., с. 2. То же.— В кн.: Краеведческие записки. Вып. 2. Пенза, 1970, с. 104—118.
111. Ленинская учеба.— «Смена», 1924, № 14, с. 1. То же. См. № 5.
112. Марксизм и педагогика.— В кн.: Луначарский А. В. Ленин и просвещение. М., 1924, с. 39—63.
113. Международное положение и народное образование в СССР. Третий Всерос. съезд по дошкольному воспитанию. 15—21 окт. 1924 г. Стеногр. отчет. М., 1925, с. 23—44.
114. Место просвещения в советском строительстве.— «Учительская газ.», 1924, 4 дек., с. 1. То же. См. № 5.
115. На фронте просвещения. (Докл. о народном просвещении на 2-й сессии ВЦИК 9 окт. 1924 г.). М., ГИЗ, 1925. 54 с. То же. См. № 5.
116. На новых путях. Новые задачи и пути народного образования. Речь, произнес. на собрании работников просвещения и студентов г. Самары 12 янв. 1924 г. Самара, 1924. 28 с. То же, под загл. «Третий фронт». См. № 5.
117. Наука и революция.— В кн.: Луначарский А. В. Просвещение и революция. М., 1924, с. 7—14.
118. Наши помощники и покровители.— «Известия», 1924, 13 апр., с. 2. То же. См. № 5.
119. О ликвидации неграмотности.— XI Всерос. съезд Советов. Стеногр. отчет. М., 1924, с. 178—191.
120. О пролетарском студенчестве.— «Красная Татария», Казань, 1924, 4 окт., с. 1.
121. О просвещении. Речь перед крестьянами — посетителями с.-х. выставки.— В кн.: Луначарский А. В. Наши текущие задачи. М., 1924, с. 58—73.

122. О сельскохозяйственном уклоне.— В кн.: Луначарский А. В. Наши текущие задачи. М., 1924, с. 74—76. То же. См. № 6.

123. Положение народного образования.— В кн.: Луначарский А. В. Наши текущие задачи. М., 1924, с. 79—89. То же. См. № 6.

124. Проблемы образования в автономных республиках и областях.— «Жизнь национальностей», 1924, № 1, с. 31—33.

125. Просвещение в Советской России. М., «Работник просвещения», 1924. 48 с.

126. Просвещение и революция.— «Нар. учитель», 1924, № 1, с. 16—18. То же. См. № 4.

127. Семь лет работы Наркомпроса.— «Призыв», 1924, № 6, с. 117—123. То же, под загл. «Работа Наркомпроса с возникновения до наших дней». См. № 1 (Изд. 2-е), 6.

128. Вопросы народного образования. (Докл.).— В кн.: с. 1. То же. См. № 5.

1925

129. Вопросы народного образования. (Докл.).— В кн.: Вопросы народного образования. М., 1926, с. 3—41. (Материалы совещ. завагитпропов и завженотделов Губкомов при ЦК РКП(б) в окт. 1925 г. Вып. 6).

130. Задачи просвещения в системе советского строительства. Докл. на I Всесоюз. учит. съезде. М., «Работник просвещения», 1925. 47 с. То же. См. № 6.

131. Значение учительского съезда.— «Известия», 1925, 13 янв., с. 1.

132. Итоги и перспективы.— «Учительская газ.», 1925, 10 сент., с. 1.

133. К учительскому съезду.— «Известия», 1925, 3 янв., с. 3.

134. Какой нам нужен инспектор.— «Нар. просвещение», 1925, № 10—11, с. 192—194. То же. См. № 6.

135. В. И. Ленин о науке и искусстве.— «Нар. просвещение», 1925, № 1, с. 13—32. То же. См. № 7.

136. Народное просвещение в РСФСР. Докл. на засед. Совнаркома РСФСР.— «Нар. просвещение», 1925, № 7—8, с. 9—23.

137. Народное просвещение к 8-й годовщине Октября. «Изба-читальня», 1925, № 11, с. 28—32.

138. Народное просвещение при новой экономической политике.— В кн.: Учитель и революция. М., 1925, с. 13—52.

139. О достижениях в области народного образования.— «Ленингр. правда», 1925, 8 окт., с. 3.

140. О положении народного образования в России. В ответ гр-ну Марку Мрачному.— В кн.: Луначарский А. В. Третий фронт. М., 1925, с. 71—79.

141. О пролетарской культуре.— В кн.: Луначарский А. В. Третий фронт. М., 1925, с. 23—29.

142. О состоянии народного просвещения. Докл. на V Всесоюз. съезде работников просвещения.— «Учительская газ.», 1925, 26 февр., с. 6.

143. Очередные задачи Наркомпроса.— «Нар. просвещение», 1925, № 7—8, с. 24—33.

144. Партсовещание по вопросам народного образования.— «Нар. просвещение», 1925, № 3, с. 7—9.

145. Проблема повышенного образования.— В кн.: Вопросы школы II ступени. Труды Первой Всерос. конф. школ II ступени 5—7 июля 1925 г. М., 1926, с. 5—17.

146. Пролетарская революция и народное просвещение.— «Нар. просвещение», 1925, № 10—11, с. 19—31.

147. Работница и учеба.— «Работница», 1925, № 19, с. 1—2.

148. Религия и просвещение. М., «Безбожник», 1925. 15 с. (Труды I Всесоюз. съезда безбожников. Стеногр. отчет. Вып. 4).

149. Речь на II Всесоюзной конференции работников профтехнического образования на транспорте 17 июня 1925 г.— «Просвещение на транспорте», 1925, № 7—8, с. 4—10.

150. Уголок.— В кн.: Луначарский А. В. Третий фронт. М., 1925, с. 80—82.

О работе детского клуба.

151. Школа крестьянской молодежи.— «Комс. правда», 1925, 4 окт., с. 1.

1926

152. Всеобщее начальное обучение.— III сессия ВЦИК XII созыва. Стеногр. отчет. М., 1926, с. 8—35.

153. Выступления на научно-педагогической секции ГУСа 24 марта 1926 г. по вопросу об историзме в применении к обществоведческим дисциплинам II ступени.— «На путях к новой школе», 1926, № 5—6, с. 70—72, 79—82.

154. Доклад на I Всероссийской конференции по учебной и детской книге 8 мая 1926 г.— В кн.: Советской школе новый учебник, № 7—8. М.—Л., 1926, с. 6—13.

155. Есть ли новый курс в Наркомпросе? — «Известия», 1926, 7 июля, с. 3. То же.— «Правда», 1926, 7 июля, с. 4.

156. Заключительное слово по докладу на III сессии ВЦИК XII созыва.— III сессия ВЦИК XII созыва. Стеногр. отчет. М., 1926, с. 136—147.

157. Заключительное слово по докладу на V Всероссийском съезде заведующих отделами народного образования. 27 мая — 2 июня 1926 г.— Труды Пятого Всерос. съезда зав. отд. нар. образования. 27 мая — 2 июня 1926. М., 1926, с. 71—77.

158. Итоги съезда.— Труды Пятого Всерос. съезда зав. отд. нар. образования. 27 мая — 2 июня 1926 г. М., 1926, с. 280—282.

159. К вопросу о введении всеобщего обучения.— «Известия», 1926, 29 сент., с. 3.
160. Ленин и молодежь.— «Комс. правда», 1926, 21 янв., с. 26—31. То же. См. № 7.
161. На борьбу за народное просвещение.— «Нар. просвещение», 1926, № 2, с. 3—18.
162. О педагогическом образовании в РСФСР. Тезисы к докл. на пленуме Цекпроса.— «Нар. просвещение», 1926, № 9, с. 27—36.
163. Очередные задачи народного просвещения.— Труды Пятого Всерос. съезда зав. отд. нар. образования. 27 мая — 2 июня 1926 г. М., 1926, с. 10—35.
164. Перед набором в ВУЗы.— «Комс. правда», 1926, 4 апр., с. 4.
165. Подготовка педагогов.— «Учительская газ.», 1926, 9 окт., с. 3; 16 окт., с. 3.
166. Принципы построения трудовой школы и программы ГУСа.— «Нар. учитель», 1926, № 2, с. 25—28.
167. Пути новой школы.— «Коммунист», Череповец, 1926, 10 февр., с. 2; 12 февр., с. 2.
168. Рабфаковцы и ВУЗы.— «Комс. правда», 1926, 17 марта, с. 5.
169. Роль и значение просвещения в Советском Союзе и его ближайшие перспективы.— В кн.: Организация и методы просветительной работы. Вып. 1. М., 1926, с. 9—30.
170. ШКМ. [1926 г.].— В кн.: Пионеры новой деревни. Опыт обществ. и агроном. работы школ. крестьян. молодежи. М.—Л., 1927, с. 12—15.

1927

171. Вечерние университеты.— «Веч. Москва», 1927, 17 марта, с. 2.
172. Вторая ступень.— «Красная газ. Веч. вып.», 1927, 15 марта, с. 2; 16 марта, с. 2.
173. Десятилетие революции и культура. М.—Л., ГИЗ, 1927. 24 с.
174. Десять лет культурного строительства в стране рабочих и крестьян. М.—Л., ГИЗ, 1927. 134 с.
То же, под загл. «Об итогах культурного строительства в СССР за 10 лет». См. № 6.
175. Доклад на VI Всесоюзном съезде работников просвещения 18 марта 1927 г.— «Бюл. VI Всесоюз. съезда работников просвещения СССР», 1927, № 6, с. 1—31.
176. Заключительное слово на VI Всесоюзном съезде работников просвещения 20 марта 1927 г.— «Бюл. VI Всесоюз. съезда работников просвещения СССР», 1927, № 9, с. 8—27.
177. Заключительное слово по докладу «О состоянии народного просвещения в РСФСР».— Всерос. съезд Советов. Стеногр. отчет. М., 1927, с. 477—491.

178. Индустриализация страны и повышение квалификации учительства.— В кн.: Основные вопросы повышения квалификации работников соцвоса. Сб. 1. М., 1927, с. 3—14.

179. Искусство слова в школе.— «Искусство в школе», 1927, № 1, с. 7—12.

180. Как мы заняли Министерство народного просвещения.— «Нар. просвещение», 1927, № 10, с. 123—126. То же. См. № 6.

181. Народный учитель.— «Учительская газ.», 1927, 22 янв., с. 1.

В. И. Ленин о роли учителя.

182. О детском доме и о работниках детского дома.— В кн.: Педагогика современного детского дома. М.—Л., 1927, с. 9—11.

183. О состоянии народного просвещения в РСФСР. Докл. на XIII Всерос. съезде Советов. М.—Л., ГИЗ, 1927. 61 с. То же. См. № 6.

184. О социально-психологических группах молодежи.— «Красное студенчество», 1927/1928, № 2, с. 29—34.

185. Положение народного просвещения в РСФСР.— «Известия», 1927, 29 марта, с. 5; 5 апр., с. 5.

186. Просвещение и женщина-общественница. Докл. на Всесоюз. съезде работниц и крестьянок 14 окт. 1927 г. В кн.: Луначарский А. В. и Крупская Н. К. Народное образование и женщина-общественница. М.—Л., 1928, с. 3—47. То же. См. № 6.

187. Профессура и студенчество.— «Красная панорама», 1927, № 9, с. 4—5.

188. Речь на торжественном заседании коллегии Наркомпроса 14 ноября 1927 г.— «Нар. просвещение», 1927, № 11—12, с. 6—17.

189. Состояние высшего образования и перспективы его развития. Тезисы докл. на съезде науч. работников.— «Нар. просвещение», 1927, № 2, с. 6—10.

190. Социологические предпосылки советской педагогики.— Пед. энциклопедия. Изд. 2-е. Т. I, 1927, стб. 1—10. То же. См. № 6.

1928

191. Больные вопросы повышенной школы.— «Красная газ. Веч. вып.», 1928, 15 июня, с. 2; 16 июня, с. 2.

192. Воспитание нового человека. Л., «Прибой», 1928. 48 с.

193. Воспитательные задачи советской школы.— «Нар. просвещение», 1928, № 7, с. 1—14. То же. См. № 6.

194. Довоенный уровень в области просвещения.— «Революция и культура», 1928, № 21, с. 13—20.

195. Заключительное слово на VI Всероссийском съезде заведующих губернскими отделами народного образования.— «Нар. просвещение», 1928, № 6, с. 3—12.

196. Из выступлений на расширенном заседании Колле-

гии Наркомпроса (3 дек. 1928 г.).— В кн.: А. В. Луначарский о народном образовании. М., 1958, с. 458—466.

197. Из Октябрьских воспоминаний.— «Веч. Москва», 1928, 6 ноября, с. 2. То же. См. № 7.

198. К IV Всероссийскому съезду по дошкольному воспитанию.— «На путях к новой школе», 1928, № 10—11, с. 111—115.

199. Какой человек нам нужен.— «Комс. правда», 1928, 22 июля, с. 2; 24 июля, с. 3; 25 июля, с. 2.

200. Культурная революция и ВУЗ.— «Красное студенчество», 1928, № 8, с. 54—58.

201. Литература и марксизм.— «Родной язык и лит. в трудовой школе», 1928, № 1, с. 67—80.

202. О школьной дисциплине. [1928].— В кн.: Прокошев В. В. А. В. Луначарский. Пермь, 1968, с. 87—90.

203. Очередные задачи и перспективы народного образования в республике. Докл. на II Уральск. обл. съезде по нар. образованию. Свердловск, 1928. 31 с.

204. XV съезд компартии и задачи народного просвещения.— «Нар. просвещение», 1928, № 5, с. 3—18. То же. См. № 6.

205. Состояние народного просвещения.— «Бюл. VIII съезда Союза рабочих-металлистов», 1928, № 10, с. 3—27.

206. Состояние средней и высшей школы.— VIII Всесоюз. съезд ВЛКСМ. 5—16 мая 1928 г. Стеногр. отчет. М., 1928, с. 120—138. То же, под загл. «Из речи на VIII Всесоюзном съезде ВЛКСМ». См. № 6.

207. Школьная самоорганизация.— «Красная газ. Веч. вып.», 1928, 28 июля, с. 2; 31 июля, с. 2.

1929

208. Антирелигиозная борьба в школе.— «Известия», 1929, 26 марта, с. 2. То же.— В кн.: Луначарский А. В. Почему нельзя верить в бога? М., 1965, с. 303—308.

209. Вопросы просвещения в Сибири. (Из путевых впечатлений).— «Учительская газ.», 1929, 1 февр., с. 5.

210. Выступление в прениях и заключительное слово на совещании заведующих крайоно.— «Нар. просвещение», 1929, № 3—4, с. 37—41, 51—54, 77—79.

211. Доклад и выступление в комиссии т. Догадова в ВЦСПС о путях развития трудовой политехнической школы.— «Установка рабочей силы», 1929, № 1—2, с. 15—20.

212. Доклад и заключительное слово на VII Всесоюзном съезде профсоюза работников просвещения.— В кн.: Луначарский А. В., Скрыпник Н. А. Народное образование в СССР в связи с реконструкцией народного хозяйства. М., 1929, с. 70—113, 114—146.

213. Задачи курсов заведующих окружными отделами народного образования.— «Пед. квалификация», 1929, № 2, с. 3—8.

214. К вопросу о дискуссии в педагогике.— «Пед. квалификация», 1929, № 6, с. 3—8.

215. К десятилетнему юбилею рабфаков.— В кн.: 10 лет строительства рабфаков. М.—Л., 1929, с. 22—25.

216. К юбилею рабфаков.— «Учительская газ.», 1929, 8 марта, с. 5. То же.— «Правда», 1929, 9 марта, с. 5.

217. Н. К. Крупская в Наркомпросе РСФСР.— «Ком. просвещение», 1929, № 2, с. 13—16. То же. См. № 6.

218. Культпоход комсомола. М.—Л., 1929. 31 с. (Наркомпрос РСФСР). То же. См. № 6.

219. Культурная революция и общественность. М.—Л., ГИЗ, 1929. 32 с. (О-во «Долой неграмотность»). То же. См. № 6.

220. На путях к единой политехнической школе.— В кн.: К единой системе народного образования. М.—Л., 1929, с. 137—157.

221. Наш боевой фронт.— «Комс. правда», 1929, 3 февр., с. 1.

О сельскохозяйственном образовании.

222. Народное просвещение в системе социалистического строительства.— «Ком. революция», 1929, № 4, с. 84—88.

223. О дошкольном походе.— «Нар. просвещение», 1929, № 7, с. 10—13.

224. Один из культурных заветов Ленина.— «Веч. Москва», 1929, 21 янв., с. 2. То же. См. № 6, 7.

225. Основные вопросы партсовещания.— «Нар. просвещение», 1929, № 3—4, с. 3—10.

226. Очередные задачи антирелигиозной школы в районах национальных меньшинств. [1929 г.].— В кн.: Луначарский А. В. Почему нельзя верить в бога? М., 1965, с. 309—321.

227. Пятилетний план и задачи просвещения.— «Вопр. просвещения на Сев. Кавказе», 1929, № 11, с. 10—25.

228. Речь на V Всесоюзном съезде Советов 24 мая 1929 г.— 5 съезд Советов. Стеногр. отчет. Бюл. № 12. М., 1929, с. 25—30.

229. Система народного образования.— В кн.: К единой системе народного образования. М.—Л., 1929, с. 3—48.

230. Система народного образования РСФСР. Тезисы доклада.— В кн.: К единой системе народного образования. М.— Л., 1929, с. 160—174.

III. Литература о деятельности А. В. Луначарского в области воспитания и образования

1. Александров А. Малоизвестные страницы.— В кн.: Каменный пояс. Челябинск, 1974, с. 255—263.

О выступлениях А. В. Луначарского по вопросам просвещения в Челябинске в 1924 г.

2. Балыкова Л. М. К вопросу о методологических основах социального воспитания в трудах А. В. Луначарско-

го.— «Учен. зап. Моск. обл. пед. ин-та», 1970, т. 276. Философия, вып. 17, ч. 2, с. 278—288.
3. Балыкова Л. М. А. В. Луначарский о формировании новой личности.— «Учен. зап. Моск. обл. пед. ин-та», 1971, т. 302. Философия, вып. 18, с. 234—252.
4. Балян А. А. А. В. Луначарский об эстетическом воспитании молодого поколения. Ереван, 1970. 111 с.
5. Беляева А. Первый нарком просвещения.— «Нар. образование», 1957, № 11, с. 102—106.
6. Бубнов А. С. Первый нарком по просвещению.— «Ком. просвещение», 1934, № 1, с. 80.
7. Бычкова Н. В. и Лебедев А. А. Первый нарком просвещения. (О А. В. Луначарском). М., Госполитиздат, 1960. 39 с. (Герои и подвиги).
8. Волковский А. Нарком Луначарский.— «Нар. образование», 1965, № 12, с. 77—79.
9. Гаврилов В. Первый нарком просвещения. (К 90-летию со дня рождения А. В. Луначарского).— «Школа-интернат», 1965, № 6, с. 10—12.
10. Гинзбург З. Из воспоминаний. (О А. В. Луначарском).— «Нар. образование», 1965, № 11, с. 97—98.
11. Голубева И. К. Проблемы эстетического воспитания в трудах А. В. Луначарского.— «Учен. зап. 1-го Моск. пед. ин-та иностр. яз.», 1967, т. 43, с. 179—232.
12. Гончаров Н. К. Очерки по истории советской педагогики. Киев, «Радянська школа», 1970. 362 с.
Анатолий Васильевич Луначарский (1875—1933), с. 56—97.
13. Губанов И. Выступление Луначарского в Риге в 1926 г.— «Нар. образование», 1972, № 12, с. 102—103.
14. Губанов И. Ленин и Наркомпрос.— «Нар. образование», 1970, № 4, с. 34—45.
15. Губанов И. А. В. Луначарский на первых учительских съездах.— «Нар. образование», 1968, № 6, с. 99—103.
16. Губанов И. А. В. Луначарский о воспитании молодежи.— «Нар. образование», 1970, № 12, с. 84—89.
17. Губанов И. Луначарский продолжается.— «Нар. образование», 1973, № 7, с. 96, 97.
18. Гусев К. На съезде работников просвещения мари.— «Нар. образование», 1965, № 12, с. 82.
19. Елкин А. С. Луначарский. М., «Мол. гвардия», 1967. 303 с. (Жизнь замечательных людей. Вып. 6 (434).
20. Зельдович В. Д. А. В. Луначарский о дошкольном воспитании.— «Дошкольное воспитание», 1960, № 4, с. 42—50.
21. Зельдович В. Д. Первый нарком просвещения.— «Семья и школа», 1958, № 12, с. 9—11.
22. Зодчий советской культуры. К 85-летию со дня рождения А. В. Луначарского.— «Нар. образование», 1960, № 11, с. 78—81.
23. Игнатьева З. П. Вопросы методики эстетического воспитания в работах А. В. Луначарского и в школьных программах 1917—1930 гг.— В кн.: Вопросы филологии. (Аспи-

рантский сборник). Вып. 2. Фрунзе, 1964, с. 121—129. (Кирг. ун-т).

24. Игнатьева З. П. А. В. Луначарский о роли литературы и искусства в эстетическом воспитании.— Материалы XII науч. конф. проф.-препод. состава Кирг. ун-та. (Секция филолог. наук). Фрунзе, 1964, с. 3—4.

25. Игнатьева З. П. А. В. Луначарский об эстетическом воспитании.— «Учен. зап. Чечено-Ингуш. пед. ин-та», 1963, № 21. Серия пед., вып. 3, с. 42—61.

26. Игнатьева З. П. Разработка А. В. Луначарским и Н. К. Крупской вопросов эстетического воспитания в школе в период 1917—1930 гг.— «Учен. зап. Моск. обл. пед. ин-та», 1964, т. 145. Педагогика, вып. 10, с. 169—182.

27. Истомин Л. Нарком Луначарский.— «Агитатор», 1965, № 22, с. 15—18.

28. Капров И. А. Анатолий Васильевич Луначарский.— В кн.: А. В. Луначарский о народном образовании. М., 1958, с. 9—16.

29. Капров И. А. А. В. Луначарский — выдающийся деятель социалистического просвещения. (К девяностолетию со дня рождения). М., «Просвещение», 1966. 36 с.

30. Каранин Н. Яркий человек.— «Нар. образование», 1965, № 11, с. 94—96.

31. Кипкладзе О. Д. История советской педагогики. (Краткий очерк). Тбилиси, «Ганатлеба», 1972. 212 с.

Отражена роль А. В. Луначарского в разработке основ советской педагогики.

32. Клюшников В. Выдающийся строитель культуры нового мира.— «Нар. образование», 1965, № 11, с. 13—18.

33. Кондаков А. И. Наш первый нарком.— «Сов. педагогика», 1965, № 11, с. 37—42.

34. Комаровский Б. Б. Русская педагогическая терминология. М., «Просвещение», 1969.

А. В. Луначарский, с. 249—255.

35. Коновалова К. А. Первые шаги Наркомпроса. (Из воспоминаний).— «Сов. педагогика», 1958, № 11, с. 92—97.

36. Корнейчик Т. Д. А. В. Луначарский о взаимосвязи общего, политехнического и профессионального образования.— «Сов. педагогика», 1960, № 11, с. 60—70.

37. Корнейчик Т. Д. А. В. Луначарский о детской литературе и детском чтении.— «Сов. педагогика», 1961, № 9, с. 111—119.

38. Корнейчик Т. Д. А. В. Луначарский об эстетическом воспитании подрастающего поколения.— «Сов. педагогика», 1963, № 4, с. 102—112.

39. Королев Ф. Ф. А. В. Луначарский — выдающийся деятель просвещения и социалистической культуры.— «Сов. педагогика», 1965, № 11, с. 22—36.

40. Королев Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917—1920. М., Изд-во Акад. пед. наук, 1958. 551 с.

Освещена роль А. В. Луначарского в становлении и раз-

вития советской школы и педагогики в первые годы Советской власти.
41. Королев Ф. Ф., Корнейчик Т. Д., Равкин З. И. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921—1931. М., Изд-во Акад. пед. наук, 1961. 508 с.
Освещена роль А. В. Луначарского в становлении и развитии советской школы и педагогики в период социалистического строительства.
42. Крупская Н. К. Из воспоминаний о Луначарском.— Пед. соч. Т. 2. М., 1958, с. 651—658.
43. Крупская Н. К. Памяти А. В. Луначарского. (Выступление на траурном заседании Коллегии Наркомпроса 7 янв. 1934 г.).— «Нач. школа», 1934, № 2, с. 2—3.
44. Крупская Н. К. Памяти Анатолия Васильевича Луначарского.— «Вестн. Ком. акад.», 1934, № 1, с. 81—85.
45. Лавинская Л. А. А. В. Луначарский как проводник ленинских идей в области образования и воспитания трудящихся.— В кн.: Познание общественных явлений и общественно-историческая практика. М., 1972, с. 87—98.
46. Лебедев-Полянский П. И. Как начинал работать Народный комиссариат просвещения. (Личные воспоминания).— «Пролет. революция», 1926, № 2, с. 49—61.
47. Лебедев-Полянский П. И. А. В. Луначарский. Биогр. очерк. К 50-летию со дня рождения. (1875—1925). М., «Работник просвещения», 1926. 46 с.
48. Лебедева В. 90 лет со дня рождения А. В. Луначарского.— «Сов. педагогика», 1966, № 2, с. 151—153.
49. Лейзеров Н. Л. В поисках и борьбе. Из истории эстетических воззрений и эстетического воспитания в Советской России. М., 1971. 192 с.
О взглядах А. В. Луначарского на эстетическое воспитание см. с. 80—100.
50. А. В. Луначарский. (1875—1933).— «Ком. просвещение», 1934, № 2, с. 104—114.
51. Макаев В. В. Педагогические термины в произведениях А. В. Луначарского.— В кн.: Ученые записки. (Вопросы педагогики). Ставрополь, 1969, с. 35—41. (Ставроп. пед. ин-т).
52. Малышев М. А. В. Луначарский.— «Нач. школа», 1965, № 11, с. 10—16.
53. Месеняшин И. А. В. Луначарский — пропагандист единой трудовой школы.— «Нар. образование», 1965, № 12, с. 73—76.
54. Озерская Ф. С. А. В. Луначарский. К 85-летию со дня рождения.— «Нач. школа», 1960, № 11, с. 13—17.
55. Окский Г. Дело большое, благородное...— «Семья и школа», 1967, № 1, с. 30—31.
Луначарский об эстетическом воспитании детей.
56. Павловский О. А. А. В. Луначарский об атеистическом воспитании. М., «Знание», 1971. 32 с. (В помощь лектору).
57. Петров Ф. Н. Предисловие.— В кн.: Луначарский А. В. Ленин и народное образование. М., 1960, с. 5—8.

58. Петрова Н. А. А. В. Луначарский о некоторых вопросах эстетического воспитания.— «Учен. зап. Казан. ун-та», 1956, т. 116, кн. 5, с. 350—353.

59. Покровский М. Н. А. В. Луначарский в Наркомпросе.— Избр. произв. Кн. 4. М., 1967, с. 517—522.

60. Прокошев В. В. А. В. Луначарский. Пособие по истории педагогики для самостоят. работы студентов-заочников. Пермь, 1968. 93 с. (Перм. пед. ин-т).

61. Проценко А. В. Дыхание революции. 1917 — октябрь — 1920.— «Нар. образование», 1966, № 4, с. 84—89.

62. Пудваль А. Р. Нарком говорит с Уралом.— В кн.: Пудваль А. Р. Поиск. Свердловск, 1974, с. 89—119.

63. Равкин З. Устремленный в будущее.— «Нар. образование», 1965, № 11, с. 7—12.

64. Романова Е. О Луначарском.— «Нар. учитель», 1926, № 3, с. 104—107.

65. Роткович Я. А. А. В. Луначарский и его роль в создании советской методики преподавания литературы. Куйбышев, 1962. 70 с. (Куйбыш. пед. ин-т. Пед. о-во СССР. Куйбыш. отд-ние).

66. Роткович Я. А. Методическое наследство А. В. Луначарского.— «Лит. в школе», 1962, № 4, с. 19—30.

67. Роткович Я. А. Очерки по истории преподавания литературы в советской школе. (Пособие для учителей). М., «Просвещение», 1965.

А. В. Луначарский, с. 123—154.

68. Руднева Е. И. Трудовое политехническое обучение школьников (1918—1920). М., 1961. 134 с. (Моск. ун-т).

Отражена роль А. В. Луначарского в организации трудового политехнического обучения.

69. Савшинский С. Прошлое не умирает.— «Сов. музыка», 1967, № 1, с. 65—77.

О роли А. В. Луначарского в организации музыкального образования.

70. Сгурская Л. В. Проблема формирования основ научного мировоззрения у советских школьников в педагогическом наследстве А. В. Луначарского.— В кн.: О воспитании коммунистической личности в советской школе. М., 1973, с. 125—133.

71. Смирнов И. С. В. И. Ленин и руководство делом народного образования. (К истории реорганизации Наркомпроса в 1920—1921 гг.).— В кн.: В. И. Ленин и проблемы народного образования. М., 1961, с. 221—243.

72. Современники о Луначарском.— «Нар. образование», 1960, № 11, с. 86—89.

Высказывания Н. Крупской, А. Бубнова, А. Волгина и др.

73. Суник А. Б. А. В. Луначарский о физической культуре.— «Физ. культура в школе», 1965, № 2, с. 1—3.

74. Тубянский А. И. А. В. Луначарский — первый нарком просвещения Страны Советов, выдающийся педагог-марксист. Лекция по педагогике для студентов пед. ин-тов. Пятигорск, 1970. 28 с. (Пятигор. гос. пед. ин-т иностр. яз.).

75. Фомин А. И. А. В. Луначарский и строительство центрального государственного аппарата по народному просвещению (октябрь 1917 — февраль 1918).— В кн.: Из истории борьбы местных организаций Коммунистической партии Украины за построение социализма и создание коммунистического общества. Вып. 5. Харьков, 1968, с. 11—22.

76. Фомин А. И. Участие А. В. Луначарского в строительстве советского просветительного аппарата на местах (1917—1918 гг.).— Материалы науч.-теорет. межвуз. конф., посвящ. 50-летию Великой Октябрьской соц. революции. 20—23 окт. 1967 г. Харьков, 1967, с. 114—116 (Харьк. ун-т).

77. Фотеева А. А. В. Луначарский о детской книге и детском чтении.— «Дошкольное воспитание», 1971, № 8, с. 37—44.

78. Херсонская Н. Из воспоминаний о Луначарском.— «Нар. образование», 1970, № 12, с. 89—94.

79. Ховратович Б. М. А. В. Луначарский. Искусство и воспитание.— «Веч. сред. школа», 1968, № 4, с. 42—46.

80. Шабаева М. Ф. А. В. Луначарский — активный борец за советскую трудовую политехническую школу.— «Школа и производство», 1960, № 10, с. 3—10.

81. Шабаева М. Ф. и Сосновская Г. Л. А. В. Луначарский об общественном и трудовом воспитании и политехническом образовании.— «Учен. зап. Моск. пед. ин-та им. В. И. Ленина», 1963, № 177, с. 5—27.

82. Шульгин В. Н. Памятные встречи. М., Госполитиздат, 1958. 79 с.

83. Эпштейн М. С. Первый народный комиссар по просвещению.— В кн.: Памяти А. В. Луначарского. 1875—1933. М., 1935, с. 28—34.

Указатель имен

Содержание

Анатолий Васильевич Луначарский

О воспитании и образовании

Составители

Эдуард Дмитриевич Днепров
Ксения Семеновна Еринова
Фаина Соломоновна Озерская

Редактор **Н. В. Кондашова**

Художественный редактор **Е. Э. Дятлова**

Технические редакторы **Г. И. Качалова, Т. Е. Прыткова**

Корректоры **В. С. Антонова, В. Н. Рейбекель**

А05561. Сдано в набор 6/VI 1975 г. Подписано в печать 31/X 1975 г. Формат $60\times84^1/_{16}$. Бумага кн.-журнальная. Печ. л. 40,0. Усл. печ. л. 37,20. Уч.-изд. л. 40,37. Тираж 30 000 экз. (Т. п. 1975 г. № 4). Заказ № 2939. Цена 1 р. 86 к.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и Государственного комитета Совета Министров СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли
Москва, 107066, Лефортовский пер., 8

Ордена Трудового Красного Знамени Первая Образцовая типография имени А. А. Жданова Союзполиграфпрома при Государственном комитете Совета Министров СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли
Москва, М-54, Валовая, 28

В 1977 г.
в серии «Педагогическая библиотека»
выйдет:

П. П. Блонский.

Избранные педагогические и психологические сочинения

Издание включает наиболее крупные работы выдающегося советского психолога и педагога П. П. Блонского, посвященные проблемам трудовой политехнической школы, психологическим аспектам воспитания и образования, вопросам истории педагогики. В сборнике представлены такие сочинения П. П. Блонского, как «Память и мышление», «Развитие мышления школьника», «Трудовая школа», «Очерки детской сексуальности», и многие другие работы, имеющие актуальное значение для школы и педагогической науки.

В 1977 г.

в серии «Педагогическая библиотека» выйдет:

А. С. Макаренко.

Избранные педагогические сочинения

В книге собраны важнейшие работы, отражающие основные стороны педагогического наследия А. С. Макаренко: статьи и выступления по общим вопросам педагогики, по теории и практике коммунистического воспитания, по проблемам семейного воспитания и др. По сравнению с предшествующими изданиями книга представляет собой наиболее полный однотомник педагогических сочинений А. С. Макаренко.

В серии «Педагогическая библиотека» готовятся к печати.

К. Маркс и Ф. Энгельс. О воспитании и образовании

Л. Н. Толстой. Избранные педагогические сочинения

Ж.-Ж. Руссо. Педагогические сочинения

И. Г. Песталоцци. Избранные педагогические сочинения

Распоряжение Государственной комиссии по просвещению, написанное А. В. Луначарским и утвержденное В. И. Лениным 9 марта 1918 г.

[illegible] 2

Государственная Комиссия по Просвещению постановила ходатайствовать об оставлении за т. Луначарским общего руководства делами комиссариата и утвердить как заместителя его в Москве, для заведования текущими делами и участия в СНК члена коллегии Гос Комиссии И. К. [illegible]

Утверждаю Пред. СНК.
В. Ульянов (Ленин)

Сборник статей А. В. Луначарского «Проблемы народного образования» (М., 1923).



1 р. 86 к.

А. В. Луначарский

Педагогическая библиотека

